



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

Promover a comunicação: projeto de intervenção

Ana Felisbela Melo da Silva

Lisboa, setembro de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

Promover a comunicação: projeto de intervenção

Ana Felisbela Melo da Silva

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação do
Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva.

Lisboa, setembro de 2012

Resumo

A paralisia cerebral é um dos fatores que frequentemente leva a graves perturbações na comunicação. Estas limitações causam enormes barreiras no desenvolvimento integral dos indivíduos, sendo importante proporcionar àqueles que apresentam disfunções na comunicação os meios para se expressarem e comunicarem.

“Promover a comunicação” espelha a investigação realizada junto de uma criança com paralisia cerebral sem linguagem oral, com o objetivo de melhorar os seus níveis de interação.

Planeou-se a realização de um estudo que permitisse conhecer a criança e a sua problemática, assim como o contexto educativo onde se encontra inserida, tendo por referencial uma visão holística da mesma.

Neste sentido, desenvolveram-se atividades na área da comunicação, recorrendo a meios aumentativos da comunicação aliados sempre que possível às Tecnologias da Informação e da Comunicação. A comunicação aumentativa tem como objetivo proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão, permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interação, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida. Procurou-se também articular com os recursos existentes na comunidade educativa, no sentido de criar condições que facilitassem respostas educativas diferenciadas e diversificadas.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral, Educação Inclusiva, Investigação-ação, Comunicação, Comunicação Aumentativa, Tecnologias da Informação e Comunicação.

Abstract

Cerebral palsy is a factor that often leads to severe disruption in communication. This limitation causes enormous barriers in individuals integral development, making it important to offer those with communication disabilities the means to express themselves and to communicate.

“Promote Communication” reflects the research undertaken with a child with Cerebral palsy with lack of oral language in order to improve their levels of interaction.

It is planned to conduct a study that would allow knowing the child and its problematic, as well as the educational context where she's inserted, having as reference a holistic view of itself.

And so, activities in the areas of Communication using augmentative means of communication whenever possible ally to Information Technologies and Communication. The augmentative communication aims to provide the specific technical assistance which amplifies the expression capacity compensating the communicative disorders and therefore allowing the communication, learning, interaction and autonomy, improving the individual global competencies and providing them with a better quality of life. It also sought articulate with existing resources in the educational community, in order to create conditions that facilitate educational responses differentiated and diverse.

Key-words: Cerebral palsy, inclusive education, Investigation / Action, communication, augmentative communication, Information and Communication Technologies.

Dedicatória

Dedicamos este estudo a todos os que nos ajudaram a chegar ao fim desta caminhada. Pela ajuda prestada, pelo apoio nas palavras de encorajamento e de ânimo, em tudo...Dirigimos esta dedicatória sobretudo a todas as crianças com esta problemática, em especial a ti Pedro, pelo teu esforço e entrega diária.

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza nunca se limita unicamente a uma só pessoa. Não poderia, portanto, deixar de agradecer a todos aqueles que, de forma direta e indireta, contribuíram para a sua realização.

O primeiro agradecimento vai para a criança alvo do estudo, por todos os bons momentos que passámos juntos.

Em segundo lugar agradeço aos meus pais e ao meu namorado porque sempre acreditaram em mim.

Gostaria ainda de agradecer a todas as minhas colegas de trabalho e amigas pelo apoio total que me deram, permitindo a conclusão desta dissertação.

Por último, ao meu orientador, Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e empenho e, sobretudo, pela oportunidade que me concedeu de partilhar o seu imenso conhecimento.

Abreviaturas

- AEC**- Atividades de enriquecimento curricular
CAA- Comunicação aumentativa e alternativa
CECD- Centro de Educação para o cidadão deficiente
CERCITOP- Centro de Educação e reabilitação de deficientes de todo o país
CRTIC – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
EB – Escola Básica
ECAE- Equipas de coordenação de apoios educativos
EE – Educação Especial
EUA – Estados Unidos da América
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PECS – Picture Exchange Communication System
PC – Paralisia Cerebral
PCT- Projeto Curricular de turma
SAAC – Sistema Alternativo/ aumentativo de comunicação
SIP – Serviço de Intervenção Precoce
SPC – Símbolos pictográficos para a comunicação
TV- Televisão
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural
USB – Universal serial bus

Índice geral

| | |
|---|-----------|
| Índice de Quadros | xiv |
| Índice de Gráficos | xv |
| Introdução | 16 |
| PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS..... | 19 |
| 1. A Educação Inclusiva | 20 |
| 1.1. A Declaração de Salamanca..... | 22 |
| 1.2. Estratégias inclusivas em sala de aula..... | 23 |
| 2. Necessidades Educativas Especiais (NEE) | 27 |
| 2.1. O conceito de NEE..... | 27 |
| 3. Paralisia Cerebral | 31 |
| 3.1. Evolução do conceito | 32 |
| 3.2. Causas da Paralisia Cerebral..... | 34 |
| 3.3. Classificação da Paralisia Cerebral..... | 36 |
| 3.3.1. Tipo..... | 36 |
| 3.3.1.1.Espástico..... | 36 |
| 3.3.1.2.Atetósico..... | 37 |
| 3.3.1.3.Atáxico..... | 38 |
| 3.3.1.4.Misto..... | 38 |
| 3.3.2. Topografia..... | 39 |
| 3.3.3. Grau | 40 |
| 3.4. Deficiências associadas..... | 40 |
| 4. Comunicação | 42 |
| 4.1. Definição do conceito de comunicação | 42 |
| 4.2. O desenvolvimento da intencionalidade comunicativa | 43 |
| 4.3. A capacidade de comunicar nas crianças com Paralisia Cerebral..... | 44 |
| 4.4. Comunicação aumentativa e alternativa..... | 47 |

| | |
|---|-----------|
| PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO | 51 |
| 1. Pressupostos metodológicos | 52 |
| 1.1. O paradigma de investigação-ação..... | 52 |
| 1.2. A situação problema | 54 |
| 1.3. Pergunta de partida..... | 54 |
| 1.4. Questões de investigação | 55 |
| 1.5. Objetivos | 55 |
| 1.5.1. Geral | 55 |
| 1.5.2. Específicos..... | 55 |
| 1.6. Modos de recolha de dados | 56 |
| 1.6.1. Análise documental | 56 |
| 1.6.2. Entrevista | 57 |
| 1.6.3. Observação naturalista | 59 |
| 1.6.4. Teste sociométrico | 60 |
| 1.7. Procedimentos de recolha de dados | 62 |
| 1.7.1. Análise documental | 63 |
| 1.7.2. A Entrevista..... | 63 |
| 1.7.3. A Observação naturalista | 64 |
| 1.7.4. O Teste sociométrico | 64 |
| 2. Caraterização diagnóstica e contextualizada da situação-problema | 65 |
| 2.1. O meio | 65 |
| 2.2. O estabelecimento de ensino..... | 67 |
| 2.3. A turma | 69 |
| 2.4. Caso específico | 69 |
| 2.4.1. Antecedentes clínicos | 69 |
| 2.4.2. Percurso escolar | 70 |
| 2.4.3. Nível atual de competências | 71 |
| PARTE III – PLANO DE AÇÃO | 75 |
| 1. Pressupostos teóricos..... | 76 |
| 1.1. A planificação..... | 76 |
| 1.2. Avaliação | 77 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| 2. Fundamentos empíricos..... | 79 |
| 3. Planificação global | 83 |
| 4. Relato da intervenção | 87 |
| 4.1. Sessão n.º 1..... | 88 |
| 4.1.1. Balanço reflexivo | 89 |
| 4.2. Sessão n.º 2..... | 89 |
| 4.2.1. Balanço reflexivo | 90 |
| 4.3. Sessão n.º 3..... | 90 |
| 4.3.1. Balanço reflexivo | 92 |
| 4.4. Sessão n.º 4..... | 93 |
| 4.4.1. Balanço reflexivo | 94 |
| 4.5. Sessão n.º 5..... | 95 |
| 4.5.1. Balanço reflexivo | 97 |
| 4.6. Sessão n.º 6..... | 97 |
| 4.6.1. Balanço reflexivo | 99 |
| 4.7. Sessão n.º 7..... | 100 |
| 4.7.1. Balanço reflexivo | 101 |
| 4.8. Sessão n.º 8..... | 102 |
| 4.8.1. Balanço reflexivo | 103 |
| 4.9. Sessão n.º 9..... | 103 |
| 4.9.1. Balanço reflexivo | 104 |
| 4.10. Sessão n.º 10..... | 104 |
| 4.10.1. Balanço reflexivo | 105 |
| 4.11. Sessão n.º 11..... | 105 |
| 4.11.1. Balanço reflexivo | 106 |
| 4.12. Sessão n.º 12..... | 106 |
| 4.12.1. Balanço reflexivo | 107 |
| 4.13. Sessão n.º 13..... | 107 |
| 4.13.1. Balanço reflexivo | 108 |
| 4.14. Sessão n.º 14..... | 108 |
| 4.14.1. Balanço reflexivo | 109 |
| 4.15. Sessão n.º 15..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| 4.15.1. Balanço reflexivo | 110 |
| 5. Avaliação Sumativa | 111 |
| Conclusões e recomendações | 114 |
| Fontes de consulta | 121 |
| Bibliográficas | 121 |
| Eletrónicas | 128 |
| Outras | 129 |
| Apêndices | 130 |
| Apêndice 1 – Aplicação do Teste sociométrico | 131 |
| Apêndice 1.1. Lista de alunos | 132 |
| Apêndice 1.2. Matriz sociométrica das escolhas | 133 |
| Apêndice 1.3. Matriz sociométrica das escolhas (reciprocidades) | 134 |
| Apêndice 1.4. Matriz sociométrica das rejeições | 135 |
| Apêndice 1.5. Matriz sociométrica das rejeições (reciprocidades) | 136 |
| Apêndice 1.6. Cálculos para os sociogramas das escolhas | 137 |
| Apêndice 1.7. Cálculos para os sociogramas das rejeições | 138 |
| Apêndice 1.8. Tabela de Salvosa | 139 |
| Apêndice 1.9. Sociograma em alvo das escolhas | 140 |
| Apêndice 1.10. Sociograma em alvo das rejeições | 141 |
| Apêndice 1.11. Sociograma individual - escolhas | 142 |
| Apêndice 1.12. Sociograma individual - rejeições | 143 |
| Apêndice 1.13. Questionário | 144 |
| Apêndice 2 – Entrevista à docente do 1º ciclo: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo | 145 |
| Apêndice 3 – Entrevista à docente de Educação Especial: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo | 156 |
| Apêndice 4 – Entrevista à terapeuta da fala: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo | 165 |
| Apêndice 5 – Grelhas de observação naturalista - recreio | 174 |
| Apêndice 6 – Grelha de observação naturalista – sala de aula | 179 |
| Apêndice 7 – Relatórios | 182 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice 7.1. Relatório médico do serviço de Pediatria de Maternidade Dr. Alfredo da Costa | 183 |
| Apêndice 7.2. Relatório final de avaliação ao PEI – Ano letivo 2010/ 2011 | 184 |
| Apêndice 7.3. Relatório Terapêutico – Terapia da fala | 187 |
| Apêndice 8 – Roteiros e anexos de atividades | 190 |
| Apêndice 8.1. Sessão n.º 1 | 191 |
| Apêndice 8.2. Sessão n.º 2 | 193 |
| Apêndice 8.3. Sessão n.º 3 | 195 |
| Apêndice 8.4. Sessão n.º 4 | 199 |
| Apêndice 8.5. Sessão n.º 5 | 204 |
| Apêndice 8.6. Sessão n.º 6 | 206 |
| Apêndice 8.7. Sessão n.º 7 | 209 |
| Apêndice 8.8. Sessão n.º 8 | 211 |
| Apêndice 8.9. Sessão n.º 9 | 217 |
| Apêndice 8.10. Sessão n.º 10 | 219 |
| Apêndice 8.11. Sessão n.º 11 | 221 |
| Apêndice 8.12. Sessão n.º 12 | 224 |
| Apêndice 8.13. Sessão n.º 13 | 226 |
| Apêndice 8.14. Sessão n.º 14 | 228 |
| Apêndice 8.15. Sessão n.º 15 | 230 |

Índice de quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1- Informações relativas ao pessoal docente da Escola..... | 68 |
| Quadro 2- Caraterísticas educacionais do aluno..... | 74 |
| Quadro 3- Planificação global da intervenção | 84 |
| Quadro 4- Calendário da intervenção | 87 |
| Quadro 5- Avaliação final da intervenção..... | 113 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Número de erros na transposição da imagem fotográfica- imagem pictográfica na categoria “O meu corpo” | 91 |
| Gráfico 2 – Número de erros na transposição da imagem pictográfica- palavra escrita na categoria “O meu corpo” | 92 |
| Gráfico 3 – Número de erros na identificação dos alimentos nas respetivas refeições. ... | 94 |
| Gráfico 4 – Número de erros no agrupamento das rimas com a palavra escrita. | 96 |
| Gráfico 5 – Número de erros na identificação das rimas apenas com a imagem pictográfica | 96 |
| Gráfico 6 – Número de erros no agrupamento das rimas com a palavra escrita (revisão) | 98 |
| Gráfico 7 – Número de erros na identificação das rimas apenas com a imagem pictográfica (revisão)..... | 98 |
| Gráfico 8 – Número de erros na identificação da sílaba inicial | 100 |
| Gráfico 9 – Número de erros na identificação da sílaba inicial com auxílio de som..... | 101 |

Introdução

A comunicação e a necessidade de relacionamento social são um dos aspetos mais importantes do ser humano, assumindo a linguagem oral a forma privilegiada de expressão e de relacionamento com os outros. A fala para a maioria dos indivíduos surge como um dado adquirido, inato, através do qual sem esforço se comunicam informações, sentimentos, intenções, conhecimentos... A sua verdadeira dimensão torna-se clara quando por alguma razão esta capacidade inata a todos, se torna impossível de ser utilizada por alguns.

As restrições ao exercício desta função causam enormes constrangimentos no desenvolvimento dos indivíduos. Daqui a importância de proporcionarmos àqueles que apresentam problemas de comunicação os meios para se expressarem e se fazerem entender. Quando somos privados da linguagem oral, o nosso crescimento processa-se de forma mais lenta e pode ter implicações efetivas enquanto indivíduos autónomos.

No momento em que um aluno que não utiliza a fala chega à escola, muitas são as questões e ansiedades sobre a melhor forma de adequar as modalidades de ensino às necessidades do aluno. Apesar de existirem cada vez mais investigadores a explorarem e partilharem experiências de intervenção, que auxiliam a formação de docentes, terapeutas e outros profissionais, continuamos a contactar diariamente com dificuldades dos mesmos em encontrar materiais específicos ao desenvolvimento das capacidades destes alunos.

O contacto pessoal com uma criança com necessidades educativas especiais privada do uso da linguagem oral levou à reflexão sobre as práticas desenvolvidas com a mesma, sobre as respostas oferecidas pelos serviços educativos, as barreiras encontradas e as batalhas diárias que esta criança tem de travar. Deste modo, revelou ser uma área para investir, procurando compreender e conhecer cada vez mais esta realidade.

Reconhece-se que a investigação é um meio de atestar o campo de ação e de conhecimentos de uma determinada profissão, servindo também como método de aquisição de novos conhecimentos.

A intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais pressupõe desenvolver um trabalho de parceria entre os diversos parceiros envolvidos, assegurando

a cada criança as melhores e mais facilitadoras condições de desenvolvimento, perspectivando uma intervenção dirigida não só à criança, mas também à equipa envolvida e à família.

Rumo a uma escola inclusiva, cabe aos profissionais modificar e/ou alterar os conteúdos, as abordagens, as estruturas e as estratégias pedagógicas. O sistema educativo tem a responsabilidade de educar todas e quaisquer crianças, promovendo a sua participação e igualdade de oportunidades, fomentando assim uma filosofia de escola e sociedade para todos.

O presente projeto foi desenvolvido na modalidade de investigação-ação: começou-se pela avaliação da situação com a recolha e análise dos dados, a que se seguiu a planificação, a ação e a reflexão sobre os resultados obtidos.

Este estudo foca a área da comunicação, pois é a área onde a criança manifesta maiores dificuldades devido à sua problemática. Cabe aos professores determinarem quais as estratégias pedagógicas mais adequadas, de forma a facilitar as aprendizagens de todos os alunos. No entanto, no caso de um aluno considerado com NEE, deve haver uma atenção especial e um cuidado redobrado para que o seu processo de ensino-aprendizagem seja planeado, ponderado e adequado às suas necessidades. Deste modo, foi necessário desenvolver meios e estratégias para permitir à criança em estudo superar algumas das suas limitações. A nossa maior preocupação foi o desenvolvimento de atividades para o desenvolvimento da comunicação, uma vez que esta área influencia a sua inclusão na escola e na comunidade educativa. No que respeita à comunicação expressiva, as pessoas estranhas ao aluno raramente compreendem a mensagem que ele tenta transmitir e, perante a não compreensão pelos outros o aluno desiste de comunicar.

Este relatório resultou da intervenção junto de um aluno com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o intuito de melhorar os seus níveis de interação com os pares, professores e familiares. A intervenção centrou-se na aplicação de um conjunto de atividades para uma maior adaptação ao meio, desenvolvimento conceptual e lexical do aluno.

A estrutura da dissertação encontra-se organizada em três partes. A primeira parte, de cariz teórico é constituída pelos fundamentos conceptuais e teóricos do estudo, na qual se começa por referir os temas da educação inclusiva, assim como estratégias inclusivas

em sala de aula. O segundo subcapítulo expõe aspetos relacionados com a Paralisia Cerebral e o terceiro subcapítulo aborda a comunicação.

No capítulo seguinte é feito o enquadramento empírico: os pressupostos metodológicos, nomeadamente a situação problema, a definição das questões de investigação, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas; a caracterização do contexto que serve de base ao estudo, realçando o meio onde se situa a escola, a própria escola, a turma e o aluno alvo de investigação, atendendo ao seu historial de desenvolvimento, ao seu percurso escolar e ao nível atual de competências.

No terceiro capítulo é descrito todo o plano de ação. Aqui referem-se também os pressupostos teóricos do mesmo e os fundamentos empíricos. Nesta parte, apresenta-se ainda a planificação da intervenção, o relato da intervenção e a avaliação sumativa.

O presente trabalho termina com as conclusões e recomendações do estudo.

Tal como mencionado anteriormente, o projeto de intervenção apresentado de seguida, pretende abordar o trabalho desenvolvido com uma criança com paralisia cerebral privada do uso da linguagem oral devido à sua problemática. Para tal recorreu-se à metodologia da investigação-ação, numa perspetiva de educação inclusiva.

Parte I

Fundamentos conceptuais e teóricos

1. A Educação Inclusiva

Incluir provém do latim, nomeadamente da palavra “*includere*”, o que significa abranger, envolver, introduzir, fazer parte, exprime o desejo de união, conciliação, compreensão e respeito entre pessoas diferentes (Andrade, Pacheco & Farias, 2006).

Costa (1999: 25) defende a educação inclusiva como o

direito de todas as crianças, independentemente dos problemas ou deficiências que possuam, frequentarem as escolas da sua área – as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência e o consequente direito de viverem na sua família, e participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos.

O conceito de inclusão pode ser entendido como “ a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado (outros profissionais, pais...)” (Correia, 2003:13).

Numa fase inicial, a noção de escola inclusiva surgiu como resposta à inserção de crianças com NEE na escola. No entanto, este conceito tornou-se mais abrangente, tornando-se efetivamente uma “realidade que se deseja para todos, porque todos somos especiais, temos características próprias que nos distinguem dos demais”. (César, 2003:121).

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica, ou cultural, em escolas e salas de aula onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas, sendo um enorme benefício para os alunos, para os professores e para a sociedade.

Reconhecendo e respondendo às necessidade individuais de cada um, promovendo oportunidades de cooperação e participação social e valorizando os procedimentos interativos e os contextos sociais de aprendizagem na sala de aula, incluir é pois criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, reconhecendo que os alunos devem aprender juntos, que a diversidade e a heterogeneidade são um valor inestimável e que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e desenvolvimento.

O princípio da igualdade pressupõe que a escola consiga oferecer a cada criança as adaptações necessárias face às suas necessidades. Para Serra (2009:5), este princípio constitui a salvaguarda do direito de acesso (todas as crianças aprenderem juntas) mas também do direito de sucesso (a diferenciação deverá permitir a toda e cada criança que aprenda o máximo e melhor possível atendendo aos seus potenciais e dificuldades).

Uma educação inclusiva não deverá processar-se fora da sala de aula do aluno, mas sim no sim no seu interior, com o seu grupo de pares.

E no mesmo sentido, consideram Correia e Martins (2002), que a classe regular de uma escola regular é o local ideal para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois será aí na companhia dos seus colegas que encontrarão o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de vir a maximizar o seu potencial, sendo então uma escola inclusiva, uma escola onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender.

Para Sanches (2005), foram várias as iniciativas realizadas, algumas sobre a responsabilidade da UNESCO, decorrentes de compromissos internacionais, ou conferências.

Entre estas, temos a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento de Dakar (2000) ou a Declaração de Madrid (2002) que preconizam uma educação inclusiva, uma educação para todos, que seja promotora de sucesso de cada um e de todos e que esteja assente em princípios de direito, de “igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (Sanches, 2005:131).

No entanto, ainda que estes compromissos assumidos a nível internacional sejam pertinentes, eles não conseguem desencadear práticas diferenciadas, por si só, nas comunidades a que se dirigem, indo uma grande distância destes compromissos, às políticas que se podem operacionalizar os meios humanos e materiais e mesmo à mudança de mentalidades que permita a sua concretização, ainda que a gestão eficaz do sistema e o empenho político sejam realmente muito importantes neste processo.

Como refere Rodrigues (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2007) com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando.

Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno e, como menciona Correia (2001, cit. por Sanches & Teodoro, 2007), o aluno não é parte do todo, mas faz parte do todo.

Tal como referem alguns autores, por exemplo Ainscow et al. (cit. por Rodrigues, 2003:104), o movimento da “escola inclusiva” está estritamente ligado à educação especial. A educação inclusiva “emergiu no centro das preocupações da educação especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência” (2003:104). No entanto, a educação inclusiva é uma educação para todos, entendendo-se por todos não somente as crianças pertencentes a grupos vulneráveis ou com necessidades educativas especiais, mas efetivamente todas as crianças. A diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como algo a evitar (Ainscow et al. cit. por Rodrigues, 2003:119).

1.1. A Declaração de Salamanca

Em 1994 foi assinado um documento, no âmbito da UNESCO, no qual Portugal e outros 91 países se comprometeram a promover a escola inclusiva. Este documento é a Declaração de Salamanca e nele estão definidos princípios que visam combater a diferença. No nosso país, os princípios da Declaração de Salamanca foram contemplados no Despacho 105/97, publicado em Julho (Rodrigues, 2003).

Segundo o mesmo documento, as escolas devem estar preparadas para receber todas as crianças (independentemente das características que as diferenciam), providenciando adaptações curriculares e a sua organização, os meios financeiros e recursos humanos, técnicos e materiais necessários, estratégias que promovam o envolvimento da comunidade e sensibilização da sociedade, formação de professores e outro pessoal, apoio e colaboração com as famílias, adequação da legislação e também a adequação da funcionalidade dos edifícios (Serra, 2009)

A Declaração de Salamanca (1994:5) refere que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as

necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.

Neste sentido, autores como Ainscow e Mittler (cit. por César, 2003) referem que para uma escola ser inclusiva deve saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes e mudar atitudes relativamente à forma como se encara a diferença.

1.2. Estratégias inclusivas em sala de aula

A escola acolhe uma população cada vez mais heterogénea, e esta diversidade leva a escola a procurar caminhos mais eficazes que assegurem a aprendizagem de todos. A escola de hoje, como refere Sim- Sim (2005:5):

tornou-se o espaço de aprendizagem para todas as crianças, as que querem lá estar, (...) as que não encontram na escola os reptos à aprendizagem (e provocam por vezes verdadeiros tsunamis na sala de aula), e ainda as que, devido a características específicas, obrigam a escola a ser criativa, imaginativa, incansável na busca de atitudes e meios educativos para que elas aprendam”.

É na sala de aula que a gestão do espaço e do tempo tem uma grande importância, porque é neste contexto que o projeto curricular de turma deve ser gerido e adaptado às necessidades particulares dos alunos, tentando alcançar o ideal de uma escola para todos:

Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida”. (Sim-Sim, 2005:7).

As escolas e os professores têm de encontrar as formas mais adequadas de trabalho baseadas nos contextos reais, mobilizando os recursos locais que cada instituição escolar dispõe, para melhorar a qualidade do ensino e desenvolver a capacidade de responder às situações problemáticas reais que a diversidade pode evidenciar.

Os problemas de aprendizagem têm lugar no contexto de sala de aula, influenciados por muitos fatores: a estrutura curricular, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, a organização do espaço da sala de aula, a gestão do tempo, ...

Existem essencialmente dois tipos de estratégias: as que se centram no aluno e as que se centram no currículo. Estas últimas pressupõem um maior respeito pelo ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos pelo professor e uma maior autonomia e responsabilização do aluno. Para estas é necessário criar estruturas e processos de diferenciação pedagógica, implicando uma organização prévia das atividades, a construção de instrumentos de avaliação do processo, para o professor e para o aluno, e recursos educativos suficientes. Como alerta Veríssimo (2000), para garantir as oportunidades de sucesso escolar para todos é importante, entre outros aspetos, promover o trabalho em equipa e diferenciar o ensino.

A diferenciação pedagógica deve pressupor uma filosofia assente no seguinte conjunto de princípios (Tomlinson, 2000, cit. por Correia 2003): alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem. Essas diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos. Outro princípio é o de que os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados, quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida e quando as tarefas de aprendizagem são naturais. Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados e quando os professores procuram maximizar as competências de cada aluno.

Algumas práticas utilizadas em contextos inclusivos são as adaptações curriculares, o ensino direto, o ensino por computador, a tutoria entre pares e outros tipos de aprendizagem em cooperação. O objetivo das práticas no modelo inclusivo é o de proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. As diferenças encontradas num grupo de alunos deve levar o professor a ser flexível e a utilizar estratégias estimulantes (Correia, 2008).

O estilo cooperativo tem demonstrado a sua eficácia porque estimula as inter-relações e a comunicação entre os pares, a discussão e resolução de problemas e promove o desenvolvimento pessoal e as competências sociais, a autonomia e permite o desenvolvimento de valores como a colaboração, a entreajuda, a empatia e a amizade.

Uma organização do ensino-aprendizagem que promove a aprendizagem cooperativa implica: o trabalho entre pares; a definição, clareza e a preparação cuidadosa da tarefa; assegurar a implicação de todos os alunos do grupo no trabalho e a aferição individual das aprendizagens. O trabalho em grupo implica a tomada de consciência das diferenças individuais e da necessidade de respeito por essas diferenças e do diálogo para comunicar, partilhar, resolver conflitos e estabelecer boas relações entre todos. O trabalho cooperativo favorece a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular, sendo os alunos co-responsáveis não só pela realização do trabalho específico, mas também pela organização e gestão do grupo.

A consciência da superioridade da entreaajuda multiplica as vantagens de se trabalhar em grupo: há uma maior satisfação no trabalho, uma atitude mais positiva, mais altruísta e mais tolerante, uma maior autoestima, uma redução da ansiedade e a promoção de mais aprendizagens e aquisições de competências do que as adquiridas nas estruturas competitivas ou individualizadas (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004).

Numa turma em que haja trabalho cooperativo é mais fácil conseguir o sucesso académico e social de todos e, portanto, também da criança com necessidades educativas especiais:

A sala de aula, local privilegiado de construção colectiva de saberes, pode constituir-se como o núcleo de expansão de práticas de colaboração a toda a escola. A criação de um clima de respeito mútuo, assente na aceitação e na valorização de todos os contributos, promove salas de aula onde os alunos se sentem envolvidos e responsáveis não só pela sua própria aprendizagem como também pela dos seus colegas.” (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004:3).

Outro tipo de aprendizagem em cooperação é o trabalho de projetos de grupo. No trabalho de projeto os alunos com rendimentos altos, baixos ou médios, criam e desenvolvem em conjunto, de forma orientada e sustentada, “um processo de descoberta e reconstrução do conhecimento que, para além do produto final a que dá origem, constitui uma metodologia de trabalho passível de ser usada em muitas outras situações, escolares ou não.” (Leite, 2000:17).

O trabalho em colaboração dentro da sala de aula também deve ser realizado entre professores ou técnicos, como terapeutas da fala e psicólogos, como uma estratégia inclusiva. Podem combinar ocasiões para estarem presentes na sala para desenvolver atividades previamente planeadas. Ainscow considera importante para maximizar o apoio

à turma, a criação de parcerias entre professores, que incluam observação de aulas, momentos de reflexão e planificação. O professor titular de turma e o professor de educação especial, ou técnico, podem trocar ocasionalmente de papéis, permitindo uma maior eficácia no apoio dado a cada elemento da turma. A compreensão dos objetivos da atividade anteriormente planificada em conjunto e o compromisso em tornar as atividades bem sucedidas permite um trabalho em equipa mais eficiente (Ainscow, 2000).

Na sua experiência, Ainscow (2000) considera a presença constante de um adulto, ou assistente, na sala de aula, como uma forma de o aluno em situação de deficiência se sentir socialmente seguro, mas alerta para um aspeto menos positivo desta assistência. A presença de outro adulto na sala de aula, para além do professor titular de turma, nem sempre é positiva. Pode suprir a necessidade deste de interagir com o aluno porque, tendo um intermediário na comunicação e um ajudante na realização das tarefas, o professor pode sentir-se menos responsabilizado por um ou mais elementos da turma, o que não aconteceria se não tivesse essa intervenção.

Fora da sala de aula, os pais ou outros elementos da comunidade escolar podem constituir um recurso importante na preparação para a participação do aluno com NEE numa atividade com a turma ou para reforçar uma aprendizagem.

Uma outra estratégia inclusiva em sala de aula é a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A utilização das TIC na educação tem muitas potencialidades para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, pois é um fator inegável de motivação, potencia em todos os alunos um maior interesse e um maior envolvimento no processo de ensino – aprendizagem, suaviza ou colmata as diferenças dos alunos em situação de deficiência, permitindo uma maior aproximação dos seus pares e facilita o acesso aos objetivos do currículo, proporcionando situações de aprendizagem de acordo com as características de cada aluno. Com a ajuda das TIC, os alunos poderão realizar as tarefas académicas ou quotidianas com maior eficácia e ver assim as suas incapacidades e desvantagens mais diminuídas (Correia, 2008).

Trata-se de um aliado que o professor tem na sua prática pedagógica. No entanto, o computador não pode ser encarado como um substituto do professor. É o professor quem tem o papel de orientar as aprendizagens, adequando estratégias de ensino, fomentando nos alunos competências de aquisição, gestão e aplicação da informação e promovendo

o desenvolvimento de valores básicos que permitam a todos alcançar a autonomia e o acesso à integração na vida ativa.

Ao utilizar diversas metodologias e estratégias, o professor não deve descurar a importância de criar um ambiente de aprendizagem calmo e estruturante na sala de aula.

Segundo Carvalho (2007:19), o sucesso da inclusão é determinado “pela dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes”. Assim, no contexto de sala de aula, existe um leque de estratégias aqui reportadas, já experimentadas, às quais o professor pode recorrer para reforçar o processo de inclusão, transformando a sua sala de aula numa sala de aula inclusiva. No entanto, o professor não precisa restringir-se às estratégias apresentadas, até porque a educação inclusiva apela constantemente à imaginação e à criatividade dos docentes o que conduz ao surgimento de ideias inovadoras.

2. Necessidades Educativas Especiais

2.1. Conceito de NEE

O facto de se falar em Necessidades Educativas Especiais (NEE) significa que se assume a existência desta problemática, e são algumas as crianças que frequentam as escolas e que apresentam determinadas características às quais o sistema educativo tem de dar resposta de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Correia (1997:48), citando Brennan (1988) considera que existe NEE quando:

“um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno.”

No entanto, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro considera apenas as NEE de carácter permanente e deixa de considerar as de carácter temporário.

Alguns autores defendem que a noção de NEE surge com o relatório de Warnock, publicado em 1978, na Grã-Bretanha. Relatório que teve ecos em muitos países do mundo, chamando a atenção para as problemáticas de algumas crianças que até então

viviam num mundo à parte. Segundo Niza, o relatório Warnock “deslocou de uma forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa”. (Niza, 1996:146).

Também Fonseca refere a importância de olhar para a criança como um indivíduo com características próprias, características essas que têm de ser tidas em conta em sala de aula. Ou seja:

“objectivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais actual da *integração do deficiente*, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.” (Fonseca, 1989:11)

A Educação Especial (EE) não é somente a educação de determinado tipo de alunos, mas sim o conjunto de estratégias e recursos que cada escola possui para responder à diversidade de características que os alunos, que fazem parte do seu espaço, possuem. Para isso torna-se necessário perceber quais as dificuldades de cada um e agir em conformidade com essas mesmas dificuldades. Uma criança portadora de deficiência visual tem determinado problema e necessidades que os seus companheiros não possuem, assim como os problemas e as necessidades dessa criança são diferentes dos de uma criança com comportamentos de espectro autista. Desta forma é necessário fazer o levantamento das necessidades de cada um de forma a escolher as medidas a seguir mais adequadas a cada um dos casos.

Mas, como alerta Fonseca, “a ideia fundamental da definição e da classificação em EE deve ter em consideração que se *classificam comportamentos e não crianças* (...) Em nenhuma circunstância o diagnóstico se deve afastar do pensamento educacional, que lhe dá sentido e coerência” (Fonseca, 1989:31).

A questão das NEE, em Portugal, está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea j) do art.º 7º, em que se pode ler que um dos objetivos do Ensino Básico consiste em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Define como objetivos da Educação Especial o seguinte:

1 – A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 – A educação especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 – No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

(Ministério da Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 17º)

À escola cabe criar condições necessárias para a integração das crianças com NEE e também transmitir valores como a diversidade, o respeito, a solidariedade, a justiça para que todos os membros da comunidade escolar os possam viver tanto dentro como fora da escola, envolvendo igualmente pais, professores, funcionários, técnicos, pessoal administrativo e de gestão escolar, numa “atitude de crença” (Correia & Serrano, 2000:31) que todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos” (Rodrigues, 2001:10).

A escola tem de ser uma escola para todos. É necessário estar sempre presente o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades na educação e que a educação de crianças e jovens com NEE seja alvo de atenção especial desde logo na formação inicial de professores e que se transmita a necessidade do estabelecimento de parcerias e de trabalho em equipa com vários técnicos ligados às áreas das problemáticas dos alunos que frequentam as escolas de hoje, ou seja, “uma função para

a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997:24)

Como refere Rodrigues, uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (Rodrigues, 2000:12), que terá de contar com profissionais qualificados dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e sobretudo a trabalhar em equipa.

3. Paralisia cerebral

A paralisia cerebral está associada à existência de uma lesão cerebral de natureza não evolutiva e que surgiu precocemente no indivíduo. As consequências desta problemática podem originar deficiência mental, crises convulsivas, distúrbio de conduta e/ou aprendizagem, tal como distúrbios motores e sensoriais. Tal como referido pela Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa, pode ser diagnosticado deficit cognitivo, epilepsia e paralisia cerebral. Estão normalmente associadas à paralisia cerebral alterações da visão e da audição, alterações da sucção, deglutição e fala; alterações do comportamento e deficiência mental e epilepsia.

Estas problemáticas podem surgir isoladas, ou seja podemos encontrar um indivíduo epiléptico que tenha ou não deficit cognitivo ou que tenha ou não distúrbios motores ou sensoriais.

As crianças portadoras de paralisia cerebral, estão condicionadas no seu crescimento, no que respeita à forma como desenvolvem as suas capacidades. Estas crianças muitas vezes não têm um grau de experiência igual ao das outras crianças, sendo que aqui é crucial uma intervenção precoce para minimizar as áreas afetadas da criança. São mecanismos como a deglutição, que muitas vezes levam a criança a iniciar a sua fala, sendo que as crianças com paralisia cerebral mostram muitas vezes uma deglutição deficiente e pouco autónoma.

A manipulação dos objetos é também importante para a aprendizagem de uma criança, pois aprende a brincar. Muitas vezes não consegue manipular, nem tão pouco segurar os objetos. Isto aliado à sua insegurança e o medo, leva a que futuramente tenham mais dificuldades associadas aos seus problemas motores.

Com isto pretende-se dizer que as crianças com paralisia cerebral têm normalmente menos vivências, pois o seu campo de experimentação é muito mais limitado do que as crianças ditas “normais” podendo apresentar problemas de organização espaço-temporal, interiorização do esquema corporal, orientação e lateralidade. Muitas vezes a criança pode ser vista como sendo portadora de um atraso mental, que efetivamente poderá não existir.

Este tipo de lacunas pode ser superada se a criança tiver uma inteligência normal, uma vez que a existência de um problema motor não determina que haja um défice intelectual

ou cognitivo, sendo que este funcionamento intelectual e cognitivo numa criança com paralisia cerebral pode oscilar entre a “debilidade mental profunda” e uma “inteligência superior” (Escoval e Batista, 1994)

É importante uma intervenção de terapeutas, pais, médicos, psicólogos, professores, sendo que estes devem trabalhar sempre em equipa, de forma a melhorar as condições de vida nos mais variados domínios e contextos em que a criança se poderá inserir.

“Assim, quando trabalhamos com um aluno com paralisia cerebral, devemos saber que ele tem uma lesão cerebral (não evolutiva e de instauração precoce) e que seus distúrbios mais relevantes são os motores, sem que isso implique a inexistência de uma deficiência mental associada, distúrbios sensoriais, crises convulsivas e problemas de conduta e aprendizagem.” (Martin et al, 2004:19).

3.1. Evolução do conceito

Ao conceito de paralisia cerebral pode atribuir-se várias definições em virtude da complexidade que a problemática pode assumir, embora se inclua no grupo das deficiências motoras. Rodrigues (1989), pelo carácter de heterogeneidade que a Paralisia Cerebral possui, defende que deve ser considerada uma “condição de multi-deficiência fase ao impacto generalizado que pode ter no comportamento do indivíduo” (Rodrigues, 1989:19).

A paralisia cerebral foi identificada como deficiência neuromotora na segunda metade do século XIX, tendo surgido em 1860 o primeiro médico inglês, a descrever as alterações clínicas de uma criança com esta problemática, identificando como causa a baixa oxigenação (hipóxia). Já na altura referiu que a paralisia cerebral resulta da hipoxia perinatal e dos traumas de parto.

Nas décadas de 50/60 volta a falar-se de paralisia cerebral, reconhecendo-se, desde então que esta problemática incide ao nível da postura e do movimento, que apresenta maior transtorno; que a lesão ocorre durante a fase de desenvolvimento do cérebro; que o dano cerebral não é progressivo excluindo as patologias do sistema nervoso ou musculares com carácter progressivo. Deste modo, passa a ser entendida como “uma desordem permanente, mas não imutável, da postura e do movimento, devida a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos.” (Rodrigues, 1989:19).

Lima (2000), por sua vez, considera que a paralisia cerebral resulta de uma lesão encefálica, ou seja, significa que ocorre a morte de um dado número de células no cérebro.

Rodrigues (1989), contudo, defende que este termo de Paralisia Cerebral engloba algumas incorreções que levam à confusão com a expressão de cérebro paralisado, o que não acontece na realidade, uma vez que na maioria dos casos não se verifica uma paralisia, ou seja ausência de movimentos, mas uma parésia, movimentos involuntários ou descoordenados. Assim, apresenta uma outra denominação para esta problemática: Disfunção Motora de Origem Intracraniana Precoce (DMOIP) que “situa no âmbito mais geral da disfunção a deficiência motora originada, ressalta o carácter e origem obrigatoriamente intracranianos da lesão e frisa a circunstância de ser adquirida entre a vida intrauterina e os primeiros anos de vida.” (Rodrigues, 1989:20)

Trata-se de uma problemática que envolve um conjunto de problemas neurológicos associados a problemas motores. Heward (2000) defende que não se trata de uma doença, mas sim uma disfunção motora, não se trata de algo contagioso, contudo poderá ser feito algo no sentido de melhorar as condições dos indivíduos que sofrem desta maleita.

A paralisia cerebral poderá surgir ao longo do período de crescimento cerebral, podendo afetar várias funções que se encontram inter – relacionadas com o cérebro, provocando problemas ao nível da motricidade bem como outras problemáticas associadas, nomeadamente ao nível da linguagem e da audição, como

“deficit de audição, perturbações de percepção auditiva, disartria, deficiente coordenação de respiração ou disritmia, disfonia, atraso de linguagem secundário a todas estas perturbações ou devido a atraso mental associado. Pode haver também dislália. São frequentes as malformações da arcada dentária e deficiência nos dentes quer dependentes de lesão cerebral, quer por falta de função devido a deficiente mastigação.” (Andrada & Oliveira, 1970:257).

Para além disso, a nível visual podem também surgir dificuldades, Puyuelo & Arriba (2000) indicam que cerca de 40% dos casos de Paralisia Cerebral possuem problemas visuais, sendo os mais frequentes os problemas oculomotores: problemas de motibilidade (estrabismo e nistagmos), problemas de acuidade visual e do campo de visão e, ainda, problemas de elaboração central. A coordenação dos músculos do olho poderá também estar alterada, criando uma descoordenação entre ambos os olhos e dupla imagem (Gil,

González & Ruiz, 1997). Também a epilepsia surge como uma outra problemática associada à Paralisia Cerebral.

Todas estas dificuldades vão afetar a sua interação com os outros, bem como a integração na escola. Os seus condicionalismos motores e sensoriais dificultam a sua exploração do mundo, devido não só à sua lentidão de movimentos como a falta de coordenação. Muitas vezes são também os pais e educadores que dificultam o seu desenvolvimento por medos e receios de que a criança se possa magoar nas explorações que tenta fazer à sua volta. Heward (2000) analisando vários estudos refere que há casos de Paralisia Cerebral com problemas de desenvolvimento intelectual associados, defendendo que os testes de coeficiente de inteligência não deverão ser os únicos instrumentos utilizados na avaliação de uma criança com este tipo de problemática, uma vez que os resultados podem ser condicionados pelos transtornos motores e de fala, já que este tipo de teste não está adaptado a crianças com este tipo de características.

Heward (2000) defende, também, que não existe uma relação clara entre o grau de afetação do transtorno motor e os problemas de desenvolvimento intelectual, uma vez que há crianças com problemas motores ligeiros e atrasos graves no desenvolvimento intelectual, mas também há crianças com problemas motores graves e com um desenvolvimento intelectual normal ou acima da média.

Muitas das crianças e jovens com este tipo de problemática apresenta dificuldades na sua integração no meio escolar, devido sobretudo às suas características associadas à sua problemática que as fazem sentir menos bem em contacto com outras crianças da sua idade. Dificuldades como controlar a baba, em comer pelos seus próprios meios, em conseguir mastigar e engolir, em controlar os esfíncteres, em se deslocar autonomamente conduzem a uma baixa auto-estima e sentimentos de frustração.

3.2. Causas da Paralisia Cerebral

Como referem Muñoz et al. (1997), conhecer as causas que originam uma lesão do Sistema Nervoso Central é da maior relevância, pois se por um lado nos permitem atuar precocemente sobre as sequelas dela resultantes, por outro, possibilitará estabelecer uma profilaxia correta e que ajudaria a prevenir a etiologia das lesões cerebrais.

As causas são complexas e variadas, no entanto podemos desde logo excluir uma base genética e portanto a transmissão de pais para filhos. Trata-se na maioria das vezes de fatores exógenos ao cérebro da criança, embora em muitos casos a sua etiologia seja desconhecida.

Segundo Winnick (2004), a Paralisia Cerebral pode ser o resultado de uma grande variedade de causas:

- **Pré-Natais** (antes do Nascimento), tais como, infeções maternas na gestação, rubéola, incompatibilidade sanguínea entre a mãe e o bebé, doenças sistémicas da mãe, como a diabetes, hipertensão arterial, cardiopatia, anemias graves, desnutrição, intoxicações, exposição a radiações e as toxemias, entre outras;
- **Neo-Natais ou Peri-Natais** (antes, durante ou após parto e na primeira semana de vida), tais como, a prematuridade associada a hemorragia intraventricular, partos complicados, traumatismos mecânicos de parto, hipoxia ou anoxia (falta de oxigenação adequada no cérebro), trauma no parto, deficiência na circulação cerebral, sofrimento fetal, associado a traumas obstétricos, placenta prévia, convulsões;
- **Pós-Natais** (ocorrem após a primeira semana, até aos 2 anos), entre outras, incompatibilidade sanguínea fetomaterna causadora de icterícia no recém-nascido, doenças infecciosas, nomeadamente meningites e encefalites, problemas metabólicos, distúrbios vasculares, traumatismos cranio-encefálicos, tumores cerebrais, febres prolongadas e altas, desidratação com perda significativa de líquidos, envenenamento, hemorragias e outras formas de lesão cerebral que podem ser causadas por acidentes, entre outras.

Nelson y Ellenberg (1986, citados em Martín-Caro, 1993:27 e Heward, 2000:355), investigaram cinquenta e quatro mil gravidezes ocorridas, entre 1959 e 1966, em doze hospitais universitários dos EUA, das quais resultaram cento e oitenta e nove casos de Paralisia Cerebral. Desse estudo, concluíram que, embora se conheça muitas das causas que podem desencadear Paralisia Cerebral, uma grande percentagem dos casos permanece inexplicável. Quanto aos fatores ocorridos durante o período pré-natal, verificaram que dos cento e oitenta e nove casos apenas 37% tinham sido considerados gravidezes de alto risco (Martín-Caro, 1993:28) e que as complicações ocorridas durante o parto, ao contrário do que pensava, não constituíram uma percentagem significativa (Heward, 2000:355). A investigação realizada também não lhes permitiu encontrar

qualquer relação direta entre as diferentes causas etiológicas e os diferentes subtipos de Paralisia Cerebral.

Um outro estudo, citado por Rodrigues (1989:20), realizado por Monreal, em 1985, “encontrou, em cerca de 60 a 70% de crianças com diagnóstico de Paralisia Cerebral, histórias familiares relacionadas com alguns tipos de anomalias neurológicas”. Este estudo, segundo Rodrigues, traz novos dados à questão, dado que reforça a ideia da etiologia genética da Paralisia Cerebral e lança a hipótese de que as causas que se supunham ocorrerem no período pré-natal podem ter uma origem em fatores genéticos.

Uma ideia comum ressalta das diferentes investigações realizadas nas últimas décadas: a dificuldade em determinar com precisão a etiologia da Paralisia Cerebral poderá estar no facto de serem múltiplas as causas que atuam conjuntamente e a combinação desses fatores varia segundo os casos (Martín-Caro, 1993; Heward, 2000).

A prevenção é considerada, por estes motivos, bastante difícil. Dalmau, (1984, citado em Andrés, Moya & Peña, 1997:27) chama a atenção sobre a dificuldade de determinar a existência de fatores de predisposição que dão origem ao conceito de “bebé de alto risco”.

3.3. Classificação da Paralisia Cerebral

Os critérios de classificação da Paralisia Cerebral, mencionados por vários autores, referem-se sobretudo ao tipo, à topografia e ao grau.

3.3.1. Tipo

Tabith (1980) define a existência de diferentes tipos de Paralisia Cerebral que dependem da localização da lesão e da área do cérebro afetada.

3.3.1.1. Espástico

A espasticidade resulta de uma lesão no sistema piramidal cerebral, que se manifesta, principalmente, por um aumento exagerado da tonicidade muscular – hipertonia. Caracteriza-se também por uma fraqueza muscular, padrões motores anormais e diminuição da destreza. A espasticidade provoca igualmente alterações ao nível da linguagem, devido ao aumento exagerado da tonicidade dos músculos do tórax e da nuca

e ao bloqueio da glote e língua. Puyuelo & Arriba (2000) apresenta como características das crianças espásticas

Ao nível da linguagem os transtornos provocados pela espasticidade, Puyuelo & Arriba, (2000) consideram que, em muitos casos, o aumento exagerado da tonicidade dos músculos do tórax e da nuca, bem como o bloqueio da glote, da língua, entre outros, provocam alterações na fala. Os mesmos autores mencionam os problemas mais comuns, observados em crianças espásticas (2000:16)

- mímica pobre, sem expressão ou fixa, num esgar contínuo;
- articulação lenta, feita com dificuldade. O início do discurso pode ser caracterizado por um momento inicial de espera para irromper em forma de espasmo ou explosão, acabando o ar logo no início da frase e obrigando a respirações forçadas. As palavras surgem encadeadas umas a seguir às outras, sendo difícil, para o ouvinte, diferenciá-las;
- a língua possui pouca mobilidade;
- a respiração é feita pela boca, frequentemente insuficiente e superficial, devido à espasticidade dos músculos que intervêm na inspiração e na expiração;
- falta de controlo da baba;
- a voz apresenta-se monocórdica, monótona e sem entoação.

3.3.1.2. Atetósico

O tipo atetósico está geralmente associado à lesão extrapiramidal do cérebro fundamentalmente nos núcleos da base (Hallahan, 1994, Puyuelo & Arriba, 2000), originando movimentos descoordenados, lentos e contínuos (Hallahan, 1994, Puyuelo & Arriba, 2000, Martín-Caro, 1993) e, sobretudo, “extraños movimientos involuntários” (Martín-Caro, 1993:30).

São movimentos que podem localizar-se somente nas extremidades distais (dedos e pulsos), como se podem alargar ao controlo da cabeça e do tronco. As extremidades inferiores, no tipo atetósico, costumam estar menos afetadas que as superiores. O tónus muscular é flutuante, variando entre a hipertonía e a hipotonía (Martín-Caro, 1993; Gil, González & Ruiz, 1997). A instabilidade e a flutuação da tonicidade postural resultam da alteração da enervação recíproca e da descoordenação “entre os músculos executores

(agonistas), opositores (antagonistas) e favorecedores (sinergistas)” (Gil, González & Ruiz, 1997:296).

Por sua vez, Puyuelo & Arriba (2000) referem que o tipo atetósico caracteriza-se por movimentos descoordenados, lentos e contínuos, devido à lesão extrapiramidal do cérebro nos núcleos da base. Nestas situações, alguns músculos dos órgãos envolvidos na produção da linguagem podem ser afetados que poderão levar a problemas ao nível: da respiração que é irregular, arritmica, faltando-lhe profundidade; da voz que é afetada pelos problemas ao nível da respiração e que, em muitas ocasiões, observa-se descoordenação entre ambas; da coordenação dos movimentos das mandíbulas, dos lábios e da língua, originando dificuldades de produção do som, nomeadamente, dificuldades fonéticas.

Outros autores, como Andrada e Oliveira (1970) e Póo (1996), englobam o tipo atetósico num transtorno mais amplo – *diskinésia/disquinésia* juntamente com outros termos referentes à sistematologia predominante, como a coreoatetose e a distonia.

3.3.1.3. Atáxico

O tipo atáxico caracteriza-se por lesões ao nível do cerebelo. A ataxia é definida por Cahuzac como “uma perturbação da coordenação e da estática” (1985 citado por Gil, González & Ruiz, 1997:296), observando-se descoordenação dos movimentos voluntários devido à instabilidade e à alteração do equilíbrio e da postura.

O sujeito atáxico apresenta baixo tónus postural e dificuldades no controlo da cabeça, do tronco e da raiz dos membros, originando uma marcha instável e lenta, feita com os braços abertos e constantes perdas de equilíbrio (Gil, González & Ruiz, 1997; Martín-Caro Sánchez, 1993).

Puyuelo & Arriba (2000) afirmam que este tipo de paralisia afeta também a linguagem. A respiração, a fonação e a articulação apresentam-se mal coordenadas, resultando numa voz fraca, descoordenada e sem ritmo (Puyuelo & Arriba, 2000).

3.3.1.4 Misto

Hallahan (1994) refere que cerca de 25% dos casos com Paralisia Cerebral são do tipo misto, ou seja, apresentam várias combinações dos tipos anteriormente referidos (ex.

atetosis combinada com espasticidade). Para o mesmo autor, o tipo misto resulta de lesões tanto no sistema piramidal como extra-piramidal do cérebro.

Martín-Caro (1993:31) considera que a manifestação de diferentes tipos no mesmo sujeito se deve “a la existencia de datos cruzados entre una u otra afectación y, sobre todo, a la falta de claridad funcional entre las categorías que entran en juego, lo que produce que facilmente puedan confundirse”.

Há que referir que existem casos que não podem ser claramente classificados, pois apresentam mais do que um tipo, embora um deles predomine. É comum existirem casos com atetose que manifestam algumas formas de espasticidade, assim como casos diagnosticados de espasticidade que apresentam também formas de atetose (Henderson, 1986; citado em Martín-Caro, 1993).

3.3.2. Topografia

Topograficamente, apesar de não haver consenso na sua classificação, as situações mais comuns encontradas na Paralisia Cerebral são, segundo Rodrigues (1989), as seguintes:

- Monoplegia – Um só membro afetado;
- Paraplegia - Membros inferiores afetados;
- Hemiplegia - Metade corporal lateral afetada (esquerda ou direita)
- Triplegia – Três membros afetados;
- Tetraplegia ou Quadriplegia - Quatro membros afetados;
- Diplegia - Membros inferiores mais afetados que os membros superiores;
- Dupla Hemiplegia – Membros superiores mais afetados que os membros inferiores.

Os casos de monoplegia e triplegia são situações pouco frequentes na Paralisia Cerebral (Rodrigues, 1989).

Autores como Molnar y Taft (1976, citados em Martín-Caro, 1993, e Rodrigues, 1989) consideram que, no campo da Paralisia Cerebral, tinha mais sentido utilizar-se o conceito de “parésia” (paralisia com movimentos involuntários ou descoordenados), dado que os casos de paralisia total são raros. Não existe, pois, um consenso quanto ao uso dos

termos topográficos mais adequados para classificar as diferentes situações, dado que uns preferem a terminologia “plegia” e outros “parésia”.

3.3.3. Grau

A Paralisia Cerebral é um termo genérico que inclui um conjunto de tipos nosológicos que apresentam quadros muito distintos entre si.

Heward (2000), baseado em vários autores, refere que a paralisia cerebral pode ser classificada segundo o grau de severidade na mobilidade e comunicação. Desta forma, a paralisia pode apresentar vários graus: leve, quando afeta a precisão motora fina, existindo ligeiras dificuldades de coordenação e equilíbrio, mas havendo uma boa autonomia, sendo os indivíduos capazes de pegar em objetos e apontar, estes conseguem deslocar-se autonomamente, embora com algumas dificuldades de equilíbrio e de coordenação. Nestas situações há a possibilidade de melhorar a capacidade motora dos indivíduos se assim forem estimulados convenientemente,

No grau moderado há alteração de movimentos globais e finos, necessitando o indivíduo de ajuda no seu quotidiano. Conseguem realizar algumas das atividades relacionadas com as suas necessidades físicas; a manipulação dos objetos é feita mediante pinça média (dedo polegar em oposição com o resto dos dedos) e a sinalização ocorre com mão aberta; deslocam-se com a ajuda de andarilhos, bengalas, cadeiras de rodas, e controlam os movimentos da cabeça; apresentam também alguns problemas ao nível da fala.

Por sua vez existe o grau severo em que a autonomia dos indivíduos é quase nula, apresentando muitas dificuldades motoras para a realização das atividades do dia-a-dia, estão muito dependentes, deslocando-se em cadeira de rodas, tendo de ser conduzidos por uma terceira pessoa; não conseguem segurar objetos; têm um mau controlo dos movimentos da cabeça; apresentando também problemas graves ao nível da fala.

3.4. Deficiências associadas

Segundo Gil Munoz (1997) «o cérebro possui uma multiplicidade de funções inter-relacionados. Uma lesão cerebral pode afetar uma ou várias destas funções, pelo que é frequente que as perturbações motoras possam estar acompanhadas por alterações de

outras funções como a linguagem, audição, visão, desenvolvimento mental, carácter, epilepsia e / ou transtornos perceptivos».

A criança com Paralisia Cerebral pode ter um atraso intelectual devido a lesões cerebrais, mas por vezes é a falta de experiências, de vivências, de contacto com um bom ambiente que o provoca. Não nos podemos esquecer que a criança com Paralisia Cerebral pode ter uma inteligência normal ou até acima do normal / média. Constatou-se que desde que se começou a intervir precocemente diminuiu a incidência da deficiência mental associada à criança com Paralisia Cerebral.

Contudo, além da deficiência mental, podem ainda estar associadas:

- perturbações motoras;
- problemas de visão;
- problemas auditivos;
- epilepsia;
- problemas de linguagem e da fala;
- atraso cognitivo;
- dificuldades de aprendizagem;
- défices de atenção;
- distúrbios psicológicos e comportamentais;
- perturbações nutricionais;
- infeções respiratórias.

4. Comunicação

4.1. Definição do conceito de comunicação

Segundo Beukelman e Mirenda (1999) comunicar é qualquer ato através do qual um indivíduo dá ou recebe de outros informação sobre necessidades, desejos, percepções, conhecimentos ou estados afetivos dessa pessoa. A comunicação pode ser intencional ou não intencional, pode envolver símbolos convencionais ou não convencionais, pode assumir formas linguísticas ou não linguísticas, e pode ocorrer através de formas verbais ou outras.

A comunicação poderá também ser entendida como um comportamento de partilha que se estabelece entre duas ou mais pessoas, em que o comportamento de uma delas produz efeitos e influencia o comportamento da outra. Comunicar requer atenção ao estímulo visual e desenvolvimento de contingências, contacto visual, imitação, partilha afetiva e atenção conjunta.

“A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar” (Sim-Sim, 2008:32).

Guralnik (1981, cit. por Carvalho, 2006:4) refere que “quanto mais jovens as crianças são reforçadas na comunicação com colegas da mesma idade em contextos naturais, mais competentes serão”. Para além de serem capazes de iniciar e manter um discurso com significado, as crianças mostram também maior sensibilidade a pistas situacionais e de escuta.

A competência comunicativa é a capacidade de utilizar funcionalmente a comunicação em ambiente natural, fazendo face às necessidades que surgem durante as interações diárias que se estabelecem nesse ambiente, ou seja, é a capacidade de expressar sentimentos, ideias e necessidades de forma compreensível, utilizando uma ou mais modalidades.

Comunicar pressupõe a aquisição integrada de competências comunicativas/linguísticas, competências operacionais, competências sociais e competências estratégicas.

A comunicação é tanto um fenómeno, quanto uma função social na medida em que envolve a ideia de partilhar e transferir a informação entre dois ou mais sistemas, ou seja,

entre alguém que emite a mensagem e alguém que a recebe. A interação é a influência que os indivíduos exercem uns sobre os outros. É uma realidade social que pode ser evidenciada quando um indivíduo age sobre um segundo e este segundo age sobre o primeiro, de forma perceptível.

4.2. O desenvolvimento da intencionalidade comunicativa

O conceito de intencionalidade encontra-se relacionado com o conceito de comunicação. Sánchez-Cano (2007) refere que a intenção que determinado organismo tem de influenciar o outro é um critério que permite diferenciar o que é entendido como comunicação autêntica (a comunicação intencional), de uma simples transmissão de dados (comunicação não intencional). O recetor é que vai decidir qual a informação considerada como intencional e qual será entendida como não intencional. No fundo, esta escolha é que faz da comunicação um processo iterativo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Sánchez-Cano (2007:169) refere que a intencionalidade comunicativa é um fenómeno onde se atribuem intenções entre o que pretende o emissor da mensagem e o que interpreta o seu recetor. Este é um processo que se desenvolve gradualmente. Kaye (1986) e Lock (1993) citados por Sánchez-Cano (2007) entendem que a intencionalidade emerge do processo iterativo que tem lugar quando se estabelece comunicação, sendo esta também a base do construtivismo social.

Para Marcos (2001, cit. por Sánchez-Cano, 2007), quando nos referimos à aquisição de linguagem e comunicação, numa perspectiva interativa, é necessário adotar uma posição teórica segundo a qual a comunicação preexiste à linguagem.

Desde tenra idade que a criança manifesta os seus estados emocionais. Enquanto bebé através de vocalizações, expressões e gestos que, segundo Vigotsky (1977, cit. por Sánchez-Cano, 2007), se convertem em expressões sociais, pois os adultos atribuem um significado a essas manifestações, agindo de acordo com as mesmas. A criança acaba por ter um comportamento intencional quando sabe que as suas reações vão provocar determinado tipo de resposta naqueles que a rodeiam (nos seus interlocutores), permitindo-lhe desenvolver relações cada vez mais complexas e, simultaneamente, aprender e adquirir conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento. Para Serra (2000, cit. por Sánchez-Cano, 2007), a intencionalidade poderá ser entendida como um fenómeno compartilhado, a partir do momento em que permite a cada participante na comunicação encontrar irregularidades, antecipar e atuar em função do outro.

Granlund e Olsson (1999, cit. por Sánchez-Cano, 2007) referem quatro etapas na evolução da intenção comunicativa. A primeira refere-se ao período em que a criança não tem consciência das suas intenções, sendo o adulto que as reinterpreta. Na etapa seguinte a criança comunica as suas intenções de forma não verbal, utilizando gestos, vocalizações, (entre outras), dirigindo-se ao objeto. Na próxima etapa a criança já utiliza recursos verbais e dirige-se ao adulto como recurso comunicativo e por último, dirige-se ao adulto como interlocutor.

4.3. A capacidade de comunicar nas crianças com PC

A criança que sofreu uma lesão cerebral, em grau mais ou menos severo, pode apresentar disfunções de expressão a diferentes níveis como seja: motor, mental, da percepção (táctil, auditiva, visual), da linguagem, da atenção e da memória, as quais podem originar atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e comportamentos disruptivos.

A alteração da mímica facial é um dos aspetos que está relacionado com a linguagem expressiva, como refere Puyuelo, (2001). Conforme os casos pode falar-se duma mímica facial inexpressiva, lenta, ou pelo contrário, com gestos bruscos, assimétricos ou fixações faciais na mesma posição. As alterações do tônus muscular e da atividade postural geral dificultam a fala, ou seja pode haver padrões reflexos de todo o corpo, em lugar de comportamentos diferenciados, desencadeando movimentos associados no momento em que a criança quer falar.

"A percepção é uma actividade de rica interacção entre o indivíduo e o meio e que os órgãos dos sentidos estabelecem uma ponte dinâmica entre a experiência adquirida pelo sistema e o mundo que o rodeia." (Caldas, 2000:88). Não podemos esquecer as exigências necessárias a essa ponte dinâmica, pois como refere Rodrigues (2000), a percepção é definida como a capacidade que o indivíduo desenvolve de identificar, discriminar e relacionar convenientemente os estímulos captados pelos órgãos dos sentidos. Abercrombie citado por Rodrigues (2000) considera que os problemas perceptivos dos indivíduos com PC se devem à combinação e interação de estruturas que apresentam diferentes graus de maturação, quer por lesão neurológica quer por carência de experiência. Se os órgãos sensoriais como a audição e a visão podem comprometer a leitura do mundo, os problemas motores de expressão podem afetar a fala e a voz.

As dificuldades motoras podem afetar: a respiração; a fonação; a voz; a articulação; a ressonância e a prosódia, com diferentes níveis em cada um deles.

A fonação, segundo Puyuelo (2001) é a passagem de ar através das cordas vocais, com a intenção de emitir som. Dentro do processo de fonação, um aspeto básico a ter em conta será a coordenação respiração - fonação - articulação, que se deve fazer adequadamente, de maneira que a vibração das cordas vocais vá acompanhada de ar à pressão correta, durante um certo tempo. Tanto a língua como os movimentos do maxilar devem estar sincronizados.

A voz manifesta características individuais na emissão de sons, palavras, frases e durante o discurso espontâneo, presentes em aspetos como: o tom, a intensidade, a duração, o timbre.

A articulação, na opinião de Puyuelo (2001) está em função da força, precisão e coordenação dos movimentos da língua, lábios e maxilar. Os defeitos de articulação estarão presentes nas consoantes imprecisas, omissões, substituições ou vogais distorcidas. As dificuldades articulatórias variam, como é óbvio, consoante o tipo de PC. As perturbações motoras que poderão comprometer a fala são denominadas genericamente de disartria. Este termo foi definido por Darley, Aronson e Brown (1975:14) como sendo "...o nome utilizado para definir um grupo de perturbações da fala resultantes de distúrbios do controlo muscular do mecanismo da mesma, devido a lesão no Sistema Nervoso Central ou Sistema Nervoso Periférico. Designa problemas de comunicação oral por paralisia, fraqueza ou descoordenação dos músculos intervenientes na fala".

No domínio da prosódia Rondai & cols., (1982) ao referirem aspetos paraverbais da linguagem, comentam que podemos encontrar na PC casos de excesso prosódico, ou de clara insuficiência, com uma fala monótona ou com uma utilização inadequada. Nos casos de excesso prosódico observamos lentidão, pausas excessivas, e exagero na produção de alguns fonemas. Os acentos e a entoação de algumas palavras e sílabas serão arbitrários. Nos casos em que a prosódia é insuficiente caracteriza-se por uma menor utilização dos elementos prosódicos, entoação, melodia e ritmo. A linguagem realiza-se monótona e com frases curtas.

Por sua vez L. Kent referido por Ferreira et al. (1999) alerta-nos para a estratégia espontânea da estimulação, quando os pais proporcionam à criança os modelos

adequados, reforçando-a diferencialmente na progressiva aquisição da linguagem. A criança, por sua vez, não só intervém neste processo aprendendo, como também através das suas adaptações/respostas mantém os pais num processo ativo de estimulação. Quando este processo natural apresenta diferentes obstáculos pode provocar sentimentos de fracasso, de isolamento e de incompetência de ambas as partes, uma vez que nenhuma consegue satisfazer as necessidades da outra.

As dificuldades comunicativas de compreensão ou expressão ou ambas, restringem de maneira significativa a interação com o meio social, do qual fazem parte as pessoas, os objetos, os acontecimentos. Muitas crianças com PC estão em desvantagem para sustentar a interação e comunicação com o seu ambiente. Basil & Puig de la Bellacasa (1988), citados por Lourenço, Faias, Afonso, Moreira e Ferreira (1996) distinguem quatro problemas principais que afetam seriamente a interação destas crianças:

- uma capacidade reduzida para interagir e explorar o ambiente;
- uma capacidade reduzida para brincar e interagir com as outras pessoas através de movimentos e vocalizações;
- uma capacidade reduzida para expressar emoções, necessidades e pensamentos, e para trocar informações com outras pessoas;
- uma capacidade reduzida para controlar o mecanismo da fala, assim como movimentos corretos.

Não bastando o leque de limitações referidas Basil & Puig de la Bellacasa (1988), Kent (1983) Leitão (1994) Rondai (1983) citados por Lourenço et al (1996) acrescentam que a comunicação precoce depende do envolvimento afetivo social, que forma as bases dum desenvolvimento equilibrado e harmonioso. A comunicação afetiva entre pais e filho(a) pode estar em risco ou danificada, quando uma criança tem uma grave incapacidade motora.

Para Lourenço et al. (1996), as reações primitivas e patológicas motoras podem limitar as possibilidades de interação entre as crianças e os pais e estes também influenciarão os processos de vinculação e as relações das crianças com outras pessoas.

Os pais muitas vezes têm pouco conhecimento acerca de como estimular e comunicar com crianças com PC, ou sobre as possibilidades de comunicação para crianças que não conseguem falar naturalmente. Por outro lado têm pouco tempo para desenvolver com o

seu filho(a) atividades, que possam promover a comunicação - interação, devido ao facto de os cuidados básicos destas crianças absorverem tanto tempo aos pais, restando pouco para interagirem e brincarem com os filhos; acrescentando-se a circunstância de na maioria das famílias portuguesas os dois pais trabalharem, dificultando a interação.

Ferreira et al (1999) salientam que a quantidade e a qualidade das interações proporcionadas a uma criança são determinantes no seu desenvolvimento social e emocional e vão influenciar todo o funcionamento cognitivo.

4.4. Comunicação aumentativa e alternativa

Os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação possibilitam o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas das pessoas com deficiência neuromotora, entre as quais aquelas com Paralisia Cerebral.

Reconhecendo a importância da interação social no desenvolvimento global da criança, tal como comprovam os estudos de diversos autores, entre eles Vygotsky (1979) e Bruner (1985), no caso de crianças com comprometimentos graves de comunicação essa interação é muito perturbada, o que impõe restrições apreciáveis no seu processo de desenvolvimento pessoal (Ponte & Azevedo, 2003).

Nas crianças com problemas motores graves, a comunicação limita-se muitas vezes, ao olhar para os objetos que lhe interessam, emitem vocalizações mais ou menos articuladas como expressões de desejos ou interesses, choram em sinal de desagrado, ou emitem outros sinais, como poderá ser por exemplo, uma alteração de tónus muscular, tornando-se o seu corpo mais rígido (Tetzchner & Martinsen, 2000).

A linguagem oral é a forma de expressão natural para os seres humanos. No entanto a existência de linguagem oral não é sempre condição de comunicação, pois alguns utilizadores usam a linguagem sem dominarem o significado do código que utilizam. Outros estão impossibilitados de utilizar a fala de forma a expressarem todas as intenções comunicativas e outros, ainda, são incapazes de se expressarem através da fala. Por ser uma atividade basicamente neurofisiológica, a fala pode ser afetada por qualquer transtorno do sistema neuromuscular. Na criança com PC as probabilidades de transtorno são enormes, já que a causa é uma lesão cerebral localizada nas áreas motrizes (piramidal, extrapiramidal e cerebralosa). Todas as situações referidas necessitam de uma linguagem de apoio ou de uma forma de comunicação complementar à fala, dependendo dela para se

expressarem (Tetzchner & Martinsen, 2000). Esta forma de comunicação deverá englobar um conjunto de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que possibilitem ultrapassar as dificuldades de comunicação (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000).

Estes sistemas permitem à criança comunicar o que vivencia, o que observa, partilhar as suas necessidades e pensamentos, e permitem ao adulto desenvolver processos de ensino, que de outra forma não seriam possíveis. “A criança que começa cedo a fazer uso de um Sistema Alternativo/Aumentativo de Comunicação (SAAC), conseguindo através dele comunicar com outros, fará uma melhor aprendizagem social, poderá expressar as suas emoções, terá acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento cognitivo. A par da implementação do SAAC são treinadas capacidades de atenção, de memória, de discriminação perceptiva e estabelecem-se relações e operações de classificação, de associação, etc., as quais vão favorecer a aprendizagem escolar, melhorar a compreensão de linguagem e desenvolver capacidades de raciocínio.” (Ferreira, Nunes da Ponte e Azevedo, 1999).

As crianças que desenvolvem uma linguagem alternativa ou aumentativa serão capazes de comunicar com os seus pares e com os adultos acerca das mesmas coisas e nas mesmas situações que as crianças utilizam a linguagem verbal (Tetzchner, Brekke, Sjothun & Grindheim, 2005).

E como referem Tetzchner e Martinsen (2000) nos casos em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas, poderá tornar-se a comunicação aumentativa a sua principal forma de comunicar.

Os SAAC destinam-se a fomentar o maior desenvolvimento possível da comunicação e da linguagem, assim como o maior grau de alfabetização que o indivíduo possa alcançar, incluindo a utilização da fala e da escrita nos casos em que tal venha a ser possível.

Segundo Ferreira, Ponte & Azevedo (1999), estes sistemas assumem diferentes funções consoante o indivíduo a quem se destinam, uma vez que:

- a) podem ser meios de comunicação temporários, para servir indivíduos que passaram por situações traumáticas ou cirurgias que os impedem por usar a fala de forma temporária;

- b) podem ser meios de comunicação facilitadores que fomentem a capacidade da fala e suporte do desenvolvimento de competências cognitivas;
- c) podem ser sistemas alternativos que permitam aos indivíduos despoletar a comunicação oral, até um momento em que deixam de ser necessários;
- d) podem ser usados meios de comunicação a longo prazo, quando os distúrbios motores justifiquem o seu uso.

Sendo a comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como salienta Ponte e Azevedo (2003:5), “ todo o tipo de Comunicação que aumente ou suplemente a fala”, trata-se assim, de utilizar qualquer tipo de dispositivo, sistema ou método que aumente ou suplemente a capacidade de uma pessoa com disfunção comunicativa, de modo a que esta pessoa possa comunicar com uma maior eficácia, sendo da maior importância e está implícita, a relevância de aproveitar toda a comunicação que a criança tenha, verbal, ou não verbal, incentivando-a a usar as suas capacidades residuais de comunicação, seja qualquer vestígio de fala, vocalizações, gestos ou sinais.

Segundo Ponte e Azevedo (2003:25), na criança com dificuldades graves de comunicação, a capacidade de ler e escrever (a literacia) é extremamente importante pois poderá permitir-lhes ultrapassar muitas das limitações que experimentam nas suas interações e:

“quando a criança está imersa em modelos de linguagem, que incluem práticas tais como um ambiente adaptado ao uso da comunicação simbólica e a uma “estimulação da linguagem com ajuda”, ela é encorajada a comunicar interactivamente, promovendo a sua comunicação verbal e não verbal, estabelecendo as bases do desenvolvimento da literacia”.

A utilização apropriada da Comunicação Aumentativa pela criança com dificuldades graves de comunicação poderá ser da maior importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades de literacia emergente e referem Ponte e Azevedo (2003:27), que segundo diversos autores

“as experiências que promovem a capacidade de ler e escrever, provavelmente promoverão também as habilidades de comunicação e de linguagem. Por outro lado o desenvolvimento da linguagem e da comunicação na criança facilitará a sua habilidade de participar activamente em acontecimentos relacionados com a literacia, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem da mesma.”

No caso das crianças com uma comunicação oral comprometida e tal como já referimos, é então da maior pertinência a introdução de um sistema de comunicação aumentativo e alternativo o mais precocemente possível, tornando-se ler e escrever, como um meio

para ultrapassar muitas das limitações graves que estas pessoas vivenciam nas suas interações diárias.

Em suma, a Comunicação Aumentativa deverá não só preencher as necessidades básicas de comunicação do indivíduo, mas também permitir a sua inclusão na sociedade, como um membro com direitos e com a possibilidade de exprimir os seus sentimentos, ideias, necessidades, interesses, efetuar pedidos e ainda, permitir uma maior aproximação em termos sociais, facilitando as relações interpessoais.

Parte II

Enquadramento empírico

1. Pressupostos metodológicos

1.1. O paradigma de investigação-ação

A investigação é uma postura que as pessoas têm em relação a objetos e atividades, é um processo de investigar, geralmente o objeto a investigar é aquele que mais interesse desperta ao investigador, assim investigar é definir o objetivo do estudo, com hipóteses ou questões a investigar e conduzir a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Benavente e colaboradores (1990:55) a investigação-ação é “uma estratégia de animação institucional e pedagógica, uma estratégia de formação e transformação”, esta metodologia permite estabelecer relações entre a ação e investigação, o que facilita a produção de novos conhecimentos e novos procedimentos de formação. Além disso, os mesmos autores defendem que a investigação-ação têm inúmeras vantagens, permite participar no contexto real; implicar os intervenientes na construção de saberes; associar investigação e intervenção; saber, identificar e analisar aspetos de construção de novos saberes e evidenciar dificuldades reais e relevantes.

A investigação-ação pode ser descrita como uma metodologia de pesquisa que pressupõe, através da ação, uma mudança e através da investigação um processo de compreensão. Assim, através da investigação existe uma ação deliberada de transformação da realidade, com objetivo de agir para resolver.

Para Sousa (2005) a investigação-ação apresenta-se como:

Um estudo situacional, ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto. É eminentemente participativa, colaborando activamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas. É auto-avaliativa, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objectivo de procurar os caminhos mais eficazes.

A investigação-ação é uma metodologia com o objetivo duplo de obter uma mudança numa realidade através da ação e de aumentar o conhecimento e compreensão dessa realidade pela investigação. A investigação-ação pode ser definida como “o estudo de uma situação social, com o fim de melhorar a qualidade da mesma” (Elliott, 1993, cit. Por Latorre, 2007:24).

Para Kemmis e McTaggart, (1998, cit. Por Fernandes, 2006:43),

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Segundo Pérez Serrano (1994, cit por Fernandes, 2006), o processo de investigação-acção pressupõe a concretização de quatro fases: a primeira é diagnosticar o problema, a seguinte em construir o plano de ação, de seguida é feita a proposta prática do plano e observação de como funciona e finalmente a reflexão, interpretação e integração dos resultados. Poderá ser feita uma replanificação se necessário.

Atendendo ao facto que o processo de investigação tem início com a definição do problema para o qual se pretende encontrar solução, este deve ser formulado “de uma forma objetiva e susceptível de ser intervencionado” (Sanches, 2005). Para González (2000, cit. Por Fernandes, 2006), a identificação de um problema existente não significa a ausência de soluções, apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável.

Na perspetiva de vários autores, esta modalidade de investigação tem assumido relevância nos últimos anos, na medida em que possibilita a melhoria e transformação de práticas em contextos educativos e, conseqüentemente, da educação. Através da investigação-ação, o professor tem a possibilidade de determinar problemas e a sua etiologia, mobilizando estratégias para a sua resolução, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Associar a investigação-ação à prática educativa do professor significa, para Matos (2004) tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.

“A investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o ser posicionamento investigativo face à sua prática e a sua própria emancipação” (Moreira, 2001, cit. por Sanches 2005:129). A mesma autora refere o potencial desta modalidade de investigação “enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação, situada dentro da investigação qualitativa, envolve um estudo ativo, empenhado, sistemático, uma participação constante do investigador no próprio local da investigação e uma associação direta e sistemática entre a ação, a reflexão e a mudança, a partir do registo escrito de todos os dados recolhidos e dos seus valores. Entendem que este método compreende “uma atitude prática, centrada nas inquietações do investigador e é usada como um instrumento de mudança social, que consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994:292).

Nesta linha de pensamento, Patton (1980) defende que os métodos qualitativos possibilitam ao investigador fazer um trabalho de campo sem estar restringido a categorias já determinadas e, tornar a pesquisa mais profunda, aberta e pormenorizada.

Cohen e Manion (1994:271) referem que o modelo de investigação-ação incide na resolução de problemas específicos, “sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico, numa situação específica”.

Neste sentido e, tendo em conta os aspetos apresentados, a metodologia de investigação-ação surge como a mais adequada para aplicar no desenvolvimento deste projeto, pois o que se pretende é encontrar soluções para aplicar na prática, em contexto educativo, na resolução de um problema real, permitindo uma reflexão sistemática e rigorosa ao longo de todo o processo, ou seja, planificar, intervir e avaliar.

1.2. A situação problema

A situação-problema que será alvo de investigação refere-se a uma criança com paralisia cerebral, com dificuldades graves ao nível da capacidade comunicativa que não lhe permitem o uso da linguagem oral. Desta forma, tem dificuldade em desenvolver competências comunicativas nos diferentes contextos.

1.3. Pergunta de partida

Tendo em conta a situação problema apresentada, definiu-se a seguinte pergunta de partida: **Que estratégias desenvolver para melhorar as competências comunicativas e a interação inclusiva numa criança com paralisia cerebral?**

1.4. Questões de investigação

A pergunta de partida poderá ser desdobrada em sub-questões, às quais se visa obter respostas no decorrer da investigação, e que se prendem diretamente com a situação-problema.

As sub-questões de investigação para o presente estudo são:

- Quais as dificuldades mais significativas reveladas pelo aluno na aprendizagem?
- Que problemas se verificam nas capacidades comunicativas da criança?
- Que procedimentos a ativar para melhorar as competências comunicativas da criança?
- Que problemas se verificam no processo de inclusão do aluno no grupo e/ou escola?
- Que estratégias desenvolver junto do grupo para facilitar a inclusão desta criança?

1.5. Objetivos

1.5.1. Geral

O objetivo geral deste estudo consiste em promover a melhoria e aperfeiçoamento das competências comunicativas e a interação inclusiva de uma criança com Paralisia Cerebral, recorrendo sempre que possível à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

1.5.2. Específicos

Tendo em consideração o objetivo geral da investigação definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais as dificuldades da criança no seu quotidiano na Escola do 1.º Ciclo;
- Identificar quais os problemas da criança ao nível das capacidades comunicativas;
- Definir procedimentos que promovam competências comunicativas da criança;
- Identificar as situações que dificultam a inclusão da criança no grupo;
- Referir estratégias para promover a inclusão da criança junto do grupo.

1.6. Modos de recolha de dados

Para a realização deste projeto utilizaram-se várias técnicas de recolha de dados. Após uma reflexão sobre o que se pretendia saber e porquê, chegou-se à conclusão que a pesquisa documental, a observação naturalista, a entrevista e a sociometria seriam as melhores técnicas que nos permitiriam alcançar os objetivos pretendidos, capazes de fornecer informação suficiente para que a recolha de dados seja o mais integral possível. Não existe uma técnica melhor que outra. Todas elas se completam quando combinadas e servem propósitos específicos. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) a necessidade da sua utilização depende sobretudo dos objetivos estabelecidos na investigação-ação em curso e com as características em análise.

1.6.1. Análise documental

A maioria dos projetos de investigação em educação exige a análise documental, o que poderá servir tanto para complementar a informação recolhida por outros métodos, como poderá constituir o principal ou mesmo o método exclusivo (Bell, 2004).

E, segundo a mesma autora, a análise documental de registos pedagógicos/educacionais ou outros ficheiros poderá revelar-se uma fonte de dados da maior importância, sendo normalmente a sua abordagem orientada para o problema, o que implica a formulação de “perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho (Bell, 2004:102).

Como nos diz, Georges et al (2005:30),

A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-ação) e, assim, chega, por vezes, a criar material empírico novo.

A importância da análise documental é consolidada pela necessidade do investigador em fundamentar, justificar e compreender considerações que não são observáveis no seu presente.

É necessário procurar informações que já foram comprovadas e registadas anteriormente por outros investigadores, técnicos, professores e muitos outros profissionais, na

verdade, “ (...) consiste na utilização da informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005:88).

1.6.2. Entrevista

A entrevista é “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas percepções e interesses.” (Tuckman, 2000:517).

Para Estrela (1986), a entrevista é uma técnica utilizada para realizar trabalhos de investigação, neste caso a entrevista tem como objetivo recolher dados de opinião que possibilitam caracterizar a situação em estudo, como conhecer os intervenientes do processo.

Como Carmo & Ferreira (1998:128) o mencionam, uma das situações em que se deve recorrer à entrevista será no caso “em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não se encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la”.

Em termos gerais, a entrevista pode ser definida como uma conversação duas ou mais pessoas (o entrevistador e o entrevistado) onde as perguntas são feitas pelo entrevistador para obter informações do entrevistado. Uma das características das entrevistas é que estas são realizadas em situação presencial.

Ao se escolher a entrevista como técnica de recolha de dados é necessário realizar todo um processo, terá de haver ao antes, o durante e o depois, ou seja, segundo Carmo & Ferreira (1998), antes há que definir o objetivo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas a serem entrevistadas, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados, depois explicar quem somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, dar tempo para aquecer a relação, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas melindrosas e evitar perguntas melindrosas; e depois registar as observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.

Durante a investigação, e no que respeita a este instrumento de recolha de dados, há que ter certos cuidados. A entrevista deve ter um carácter multilateral incidir sobre fatores ou sobre representações; decidir se será livre, dirigida ou semidirigida ou se se tratará de uma entrevista aberta, fazer emergir hipóteses, ou entrevista fechada, verificar hipóteses.

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.” (Ketele, 1993:22)

No presente estudo optou-se pela entrevista semiestruturada, de modo a que o entrevistador tivesse a liberdade reformular ou mesmo acrescentar questões. Primeiramente foi elaborado um guião de entrevista que serviu de orientação ao entrevistador.

As entrevistas foram áudio - gravadas, podendo assim o entrevistador concentrar-se no fluir da conversa e anotar pormenores que considerasse interessantes para posterior análise da mesma.

Uma outra característica da entrevista é a sua versatilidade, uma vez que, por um lado permite a análise e a interpretação da resposta através da forma como é dada e também é possível ao entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias dadas pelos entrevistados.

Contudo, também apresenta algumas desvantagens, entre elas o facto de ser algo moroso e também subjetivo. Bell (2004:142) considera que o facto de este instrumento se poder vir a tornar subjetivo somente será ultrapassável se o investigador, que também desempenha o papel de entrevistador, tiver consciência deste perigo, “é difícil evitar completamente este factor (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar”.

O entrevistador terá igualmente de ter o cuidado de não colocar questões induzindo as respostas com formas enfáticas ou fazendo perguntas excluindo logo à partida respostas possíveis.

“ (...) ao preparar uma entrevista, o investigador tem de ter em conta que o modo como põe as questões e como as enquadra em termos não verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados como com a estrutura do guião.” (Carmo & Ferreira, 1998:128).

1.6.3. Observação naturalista

Na perspetiva de Afonso (2005), é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos. Utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recursos à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou ferramentas que se deseja estudar.

A observação naturalista é a observação do comportamento das pessoas no seu dia a dia, sendo realizada no seu meio natural, tem como objectivo “o estabelecimento de biografias construídas a partir do que o observador vê”, desta forma o observador descreve os comportamentos observados de um indivíduo numa determinada situação (Estrela, 1984:49).

Segundo Esteves (2008) devido ao seu carácter sistemático, a observação directa permite um conhecimento do contexto e dos respectivos elementos, sendo desde logo essencial ao processo de investigação-acção.

Como instrumento de recolha de dados, esta técnica apresenta, segundo Estrela (2004) várias características que consistem numa acumulação pouco selectiva de dados, mas passível de uma análise rigorosa, serve especialmente para apreender comportamentos e atitudes em contextos reais e respeita a arbitrariedade no que concerne a selecção dos acontecimentos.

A observação naturalista proporciona uma amostra directa do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual. Para Afonso (2005) constitui um método de avaliação mais directo e menos inferencial: trata-se de observar os comportamentos como eles ocorrem habitualmente no mundo real da pessoa.

A observação pode ser utilizada na pesquisa, conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. Antes de ir para o terreno, o investigador deverá construir um guião de observação, que inclua um conjunto de indicadores necessários para o ajudar a retratar o objeto de estudo.

De forma a conseguir atingir os objetivos que se pretendem através deste instrumento de recolha de dados, o investigador deve, antes de partir para o terreno onde se irá desenrolar a observação, ter o cuidado de responder às seguintes questões:

- a) observar o quê;
- b) que instrumentos deverão utilizar para registar as observações efetuadas;
- c) que técnica de observação escolher;
- d) no caso da observação participante que papel assumir, como observatório, e qual o grau de envolvimento a manter como objeto de estudo;
- e) que questões deontológicas terá de gerir;
- f) que dificuldades particulares anteveem no processo de observação e como pensa ultrapassá-las (Carmo & Ferreira, 1998).

Já no terreno, o investigador pode fazer o registo das observações de várias formas: bloco – notas, diário de pesquisa, gravações em áudio e vídeo. Ao organizar um diário de pesquisa o investigador deve ter o cuidado de registar as informações no mesmo dia em que ocorrem, essas anotações deverão ser organizadas por ordem cronológica e deverá estar organizado de forma a que, leituras posteriores, permitam ao investigador “destrinçar os factos observados, dos juízos de valor, interpretações e hipóteses que lhe tenham ocorrido.” (Carmo & Ferreira, 1998:105)

Carmo e Ferreira (1998) referem que, através da utilização desta técnica, é possível fazer a verificação correta da ocorrência de um determinado fenómeno e descobrir novos aspetos do problema em estudo.

Apresenta alguns limites, como o facto de só poder ser utilizada para estudar pequenos grupos ou comunidades e levantar dificuldades de generalização.

1.6.4. Teste Sociométrico

Fundada em 1934, por Moreno, a técnica da dinâmica de grupos -sociometria - tem como pretensão uma “avaliação” das relações interpessoais no seio dos grupos.

Segundo Tanure e Duarte (2010), esta técnica pretende revelar e apreciar a estrutura de um grupo; os indivíduos dominantes ou populares; as divisões (sexual, racial, económica, etc.) e os padrões de aceitação e rejeição social. No sentido mais lato, consiste num conjunto de técnicas, não só de investigação mas também de intervenção nos grupos. No

sentido mais restrito consiste no teste sociométrico propriamente dito, o qual implica a sua elaboração e aplicação bem como a construção e análise de sociogramas. A sociometria serve então para perceber a dinâmica e estrutura de um grupo.

Estrela define o teste sociométrico como

“Partindo-se do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações.” (1999:379)

Para Northway e Weld (1957) os testes sociométricos são de grande utilidade na organização de grupos de alunos, sendo que as escolhas sociométricas permitem uma melhor organização dos alunos nas salas de aula e a formação de grupos de trabalho. Os autores citados anteriormente defendem que a utilização das preferências dos alunos na organização dos grupos permite criar um bom clima na sala de aula e que os testes sociométricos ajudam a conhecer cada um dos alunos em particular.

O teste sociométrico pode ser utilizado com rapidez e facilidade para conhecer interações dentro de um grupo de alunos, no entanto, o teste obedece a um determinado número de princípios gerais para se obter um resultado (Northway e Weld, 1957). Bastin (1980) refere que se o teste sociométrico for bem aplicado apela à personalidade do aluno, que é um ser ativo, interessante e as respostas dependem das interações que estabelece dentro do grupo. Além disso, o autor citado anteriormente, defende que o teste sociométrico se adapta a várias situações, pode ser aplicado em todas as situações profissionais, desde psicólogos, a professores e educadores que pretendam organizar grupos. O mesmo autor também refere que o teste sociométrico ao identificar as rejeições num grupo, permite estar alerta aos pontos de tensão e evitar a generalização de conflitos.

O teste sociométrico pode ser planeado para diferentes grupos e inúmeras situações, mas é mais adequado para grupos pequenos. Tanure e Duarte (2010) referem qual o procedimento correto na sua aplicação, que requer que cada membro escolha “X” pessoas do seu grupo com um objetivo específico e relativo a uma situação da vida do grupo. As questões são elaboradas de modo a pedirem a cada elemento do grupo que faça uma ou mais escolhas concretas, reveladoras de certas preferências pessoais, rejeições ou valores. Os dados obtidos permitem a elaboração de uma matriz sociométrica, que consiste num quadro de dupla entrada, que pode ser suficiente para a

apreensão da estrutura das relações existentes entre os indivíduos de um grupo de pequenas dimensões.

Na perspetiva de Tanure e Duarte (2010), a forma de representação mais informativa do teste sociométrico é o sociograma, que exprime a rede de inter-relações do grupo num diagrama, por meio de um conjunto de convenções gráficas e do recurso a métodos estatísticos. Existem dois tipos de sociogramas, os individuais e os coletivos, assim como diversas formas de representação.

No presente estudo usar-se-á o sociograma descrito por Northway e Weld (1957), conhecido por “técnica do alvo”, um dos mais simples de traçar e fácil de interpretar. Este consiste num sociograma coletivo construído com base nas notas de aceitabilidade, do número total de escolhas emitidas e recebidas por cada pessoa. O sociograma é elaborado a partir de três círculos concêntricos, em que no círculo central são representados os indivíduos significativamente escolhidos, ao passo que na periferia estão os indivíduos pouco escolhidos. Cada sujeito é representado no alvo de acordo com a sua nota de aceitabilidade. Os traços indicam as preferências recíprocas existentes entre os indivíduos. Os sociogramas individuais interessam quando se tem um objetivo mais específico para um indivíduo em particular.

Northway e Weld (1957) apresentam algumas limitações do teste sociométrico, como o teste apenas dá informação das relações da criança num determinado grupo, não dando informação de como a criança é em outros grupos, o teste também não permite saber qual o grau de profundidade do sentimento que uma criança tem por outra, nem mostra o comportamento social real da criança, bem como as técnicas que utiliza no seu comportamento social.

A aplicação deste instrumento permite compreender, analisar e objetivar a estrutura de relações configuradas de um grupo: as escolhas e rejeições do sujeito e do grupo.

1.7. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada, recorrendo a diferentes métodos de recolha de dados, tal como se explica de seguida:

1.7.1. Análise documental

No que diz respeito à análise documental, procedeu-se, de forma objetiva e seletiva à coleta de todos os materiais/ documentos que pudessem ser úteis para a avaliação das características do aluno em estudo e, tal como recomenda Bell (2008), foi tida em conta, a forma como se pretende utilizar os dados documentais e a forma como se vai abordar a documentação à qual se tem acesso.

As fontes de recolha foram essencialmente escritas, tratando-se de documentos oficiais. De referir, relatórios médicos (Apêndice 7.1.), relatórios de avaliação psicológica, relatório terapeuta da fala (Apêndice 7.3.), relatórios da equipa técnica do CRTIC e relatório circunstanciado (Apêndice 7.2.),. Foi também consultado o Projeto Educativo do Agrupamento e o PCT (Projeto Curricular de Turma), com vista a recolher informações sobre a ideologia educativa praticada no agrupamento/escola.

Posteriormente, procedeu-se à leitura e interpretação dos documentos e foram determinados princípios, objetivos e metas, com base na consulta e estudo destes documentos. O objetivo foi “fazer o ponto da situação acerca dos conhecimentos que interessam para a pergunta de partida, explorando ao máximo cada minuto de leitura” (Quivy & Campanhoudt, 1998:52).

1.7.2. A entrevista

Para este estudo foram realizadas três entrevistas no início do estudo: ao docente titular de turma que acompanha a criança diariamente (para ter uma perspetiva global de como é a criança – Apêndice 2), outra à docente de educação especial (no sentido de apurar quais são as áreas mais problemáticas e que estratégias têm sido utilizadas para colmatar as suas maiores dificuldades - Apêndice 3) e também à terapeuta da fala (focando principalmente a área da comunicação - Apêndice 4).

Para cada entrevista foi construído um guião com as perguntas consideradas relevantes e definiram-se objetivos. Foi necessário, antes da realização de cada entrevista marcar a data, hora e local da mesma.

Em cada um dos momentos procurou-se criar um clima descontraído, explicando-se ao entrevistado a finalidade da entrevista e pedindo a permissão do mesmo para gravar.

Após a realização das entrevistas, fez-se o registo do comportamento do entrevistado e outras observações de interesse para o estudo.

1.7.3. A observação Naturalista

O aluno foi observado uma ocasião na sala de aula e duas no recreio. Essas observações permitiram recolher informações alusivas ao envolvimento e participação do aluno nas atividades de sala de aula e no intervalo, bem como à relação do aluno com os colegas e entre a professora e os alunos durante esses períodos de observação.

Na observação realizada em sala de aula o observador posicionou-se ao lado do aluno. No recreio, o observador posicionou-se num local suficientemente próximo para poder observar.

Em todas as situações, o investigador assumiu uma postura tranquila, não se envolvendo com as crianças, de modo a conseguir observar o comportamento e as interações da criança em estudo, à medida que foram acontecendo.

1.7.4. O Teste Sociométrico

O teste sociométrico é um instrumento que analisa as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de um grupo. A sua aplicação permite a classificação dos sujeitos de acordo com as relações sociais construídas no grupo e a análise da sua rede de comunicações.

No presente estudo o objetivo da aplicação deste teste consistiu em analisar o processo inclusivo de uma criança com dificuldades ao nível da comunicação, no seio do seu grupo.

O teste sociométrico foi aplicado no início do trabalho de projeto. O questionário entregue às crianças (Apêndice 1.13) focava duas variáveis: aceitação e rejeição. As perguntas elaboradas foram adaptadas à sua faixa etária. Consistiu em três questões, nas quais cada um pode dizer quais os colegas que escolheria ou não, em situações distintas.

Para análise sociométrica, os sujeitos foram classificados de acordo com os índices sociométricos atingidos por meio das escolhas e rejeições recebidas do restante do grupo. O teste permitiu a estruturação da rede social do grupo em estudo, revelando as

situações de conflito, as crianças com problemas de relacionamento e o modo como a criança considerada com necessidades educativas especiais é vista por seus pares.

2. Caracterização diagnóstica e contextualizada da situação problema

2.1. O meio

Para elaborar a caracterização do meio onde se encontra a EB1 frequentada pela criança em estudo, recolheu-se informação na página da Internet da Câmara Municipal de Sintra e no Projeto Curricular de turma do ano letivo 2011/2012.

Santa Maria e São Miguel são dois núcleos urbanos de Sintra que correspondem aos dois primitivos pontos de fixação dos cristãos após a reconquista. Hoje reunidos numa só freguesia, tem origem remota numa pequena ermida, mandada construir por D. Afonso Henriques, logo após ter tomado posse do Castelo dos Mouros, em 1147.

Caracteriza-se pela diversidade, dispondo de um importante património natural e construído, com potencialidades turísticas, de vastas áreas. O património natural atrás referido, pela sua importância, está rodeado de restrições e inserido em planos para a sua preservação e recuperação, nomeadamente o Plano Estratégico da Orla Costeira do Concelho de Sintra (POOC) e o Parque Natural Sintra-Cascais (PNSC).

A freguesia de Santa Maria e São Miguel é detentora de um importante património cultural que se traduz na existência de um elevado número de imóveis de valor concelhio e de interesse público, identificados no Plano Diretor Municipal.

Esta classificação dos bens é empreendedora de inúmeros benefícios para o concelho, mas simultaneamente acarreta responsabilidades e deveres acrescidos. Assim sendo, este concelho é um misto de potencialidades e de riqueza, por um lado, mas que exige um enorme investimento, por outro.

Destaca-se, a par de um exuberante património natural, sobretudo orográfico – que faz de Sintra um local com características de “microclima” – uma intensa, precoce e contínua ocupação humana deste território, que teve o seu início há vários milénios.

Este património cultural e paisagístico foi reconhecido, a nível internacional, com a classificação por parte da UNESCO de Sintra Património Mundial, em 1995, no âmbito da categoria Paisagem Cultural.

A área classificada corresponde ao mais significativo conjunto patrimonial do concelho – quer monumental, quer natural – composto por uma vasta parte da serra e pelo centro histórico. Os valores constantes na área classificada incluem: parques e manchas florestais; o centro histórico Vila Velha de Sintra; palácios, quintas e chalés (arquitetura áulica); o Castelo dos Mouros (arquitetura militar); igrejas, capelas e conventos (arquitetura religiosa); monumentos e vestígios arqueológicos.

A principal característica na análise das dinâmicas demográficas do concelho de Sintra é um muito acentuado crescimento populacional. Enquanto o país cresce 4,6% e a região da Grande Lisboa 2,3%, o concelho cresce 39,3% em termos populacionais e cerca de 55% em número de famílias. Em termos absolutos esse crescimento traduz-se na instalação, numa década, de mais de 100 mil habitantes (e mais de 47 mil famílias), passando de cerca de 260 mil habitantes para mais de 360 mil.

As habilitações da população residente são maioritariamente o ensino básico (48,6%) e apenas cerca de 13% da população se situa ao nível do ensino superior.

No que diz respeito ao ensino básico, é de salientar que uma parte significativa da população não acompanhou a tendência quanto a uma maior qualificação dos recursos humanos traduzida pelo aumento progressivo registado no âmbito da escolaridade obrigatória, nas últimas décadas. Assim, e apesar de Sintra ser um concelho jovem (30,3% da população tem menos de 24 anos), há uma forte prevalência de população posicionada no 1.º ciclo (25,9%).

A taxa de analfabetismo no concelho de Sintra é de 4,2%. Trata-se de um valor inferior à média nacional (7%), mas que atinge 15 277 indivíduos. Se a este número forem associados os 14 044 indivíduos (com 10 ou mais anos de idade) com o 1.º ciclo do ensino básico incompleto, será pertinente uma melhor reflexão no concelho, no que diz respeito à problemática da alfabetização e da formação socioeducativa de adultos.

2.2. O estabelecimento de ensino

A Escola Básica do 1.º Ciclo frequentada pela criança em estudo é um estabelecimento oficial da rede pública.

A sua construção obedeceu a um projeto especial, num terreno em socacos e a arquitetura acompanha esta característica, impossibilitando a integração e circulação de professores ou alunos portadores de deficiência física, uma vez que não tem rampas de acesso.

Relativamente à estrutura física e ocupação dos espaços existem algumas informações a referir. A escola é composta por sete salas de aula do 1º ciclo, duas salas de Jardim de Infância, uma biblioteca, três espaços de arquivo, duas pequenas salas para apoios específicos e a sala de professores, um gabinete de coordenação e um espaço de reprografia; cozinha, refeitório e sala polivalente.

No exterior, existe apenas um espaço de recreio coberto, complementado por mais três espaços de recreio, sendo um deles utilizado pelas crianças do Jardim de Infância.

Na frente, o espaço está ajardinado, incluindo uma horta biológica no âmbito do projeto Eco escolas.

O horário de funcionamento da Escola abrange o período entre as oito e as dezanove horas, sendo que as atividades no 1.º ciclo decorrem entre as oito e as dezassete horas e trinta minutos, com flexibilização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Os recursos humanos existentes na escola estão distribuídos entre pessoal docente e não docente. No que concerne ao pessoal docente são 15 (quinze) os docentes que prestam serviço na escola (sendo que 13 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino)

Apresenta-se de seguida um quadro onde constam algumas informações relativas ao mesmo:

Quadro 1- Informações relativas ao Pessoal Docente da Escola

| Docentes | Situação Profissional | Turma/ Disciplina | N.º de alunos |
|----------|-----------------------|------------------------------|------------------|
| M.P. | Q.A.E. | 1.º Ano | 20 |
| N.R. | Q.Z.P. | 1.º Ano | 23 |
| A.I. | Q.A.E. | 2.º Ano | 23 |
| S.P. | Q.A.E. | 2.º Ano | 23 |
| M.R. | Q.Z.P. | 2.º Ano | 20 |
| M.G. | Q.A.E. | 3.º Ano | 24 |
| A.C. | Q.Z.P. | 3.º Ano | 24 |
| M.A. | Q.A.E. | 4.º Ano | 24 |
| M.F. | Q.A.E. | 4.º Ano | 21 |
| R.B. | Q.A.E. | Coordenadora/Apoio Educativo | (Por determinar) |
| M.S. | Q.A.E. | Apoio Educativo | (Por determinar) |
| A.B. | Contratada | Pré- Escolar | 20 |
| A.M. | Q.A.E. | Pré- Escolar | 20 |
| A.B. | Contratada | Educação Especial | (Por determinar) |
| E.M. | Q.A.E. | Educação Especial | (Por determinar) |

Na escola exercem ainda funções outros profissionais que prestam apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais: uma terapeuta da fala particular de um aluno, uma psicóloga e uma terapeuta da fala que trabalham ao abrigo de uma parceria com a CERCITOP (Centro de Educação e Reabilitação de Deficientes de todo o país) para terapias complementares com crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo.

2.3 A turma

O presente trabalho foi realizado numa turma de quarto ano, constituída por vinte e um alunos, doze raparigas e nove rapazes. A média de idades é nove anos. A maior parte dos alunos já se conhecem desde o 1.º ano de escolaridade e alguns desde o Jardim-de-infância.

Pode ler-se no Projeto Curricular de turma (PCT) o seguinte: “É uma turma unida com um elemento com necessidades educativas especiais, que necessita de interajuda permanente”. A presença deste aluno no grupo fê-lo tornar-se unido e cooperante. Diariamente desenvolvem atitudes de responsabilidade e solidariedade, tendo como finalidade a orientação e proteção do colega com necessidades educativas especiais.

O comportamento da turma é satisfatório, apesar de ser constituída por alguns alunos perturbadores. No entanto de uma forma geral, as regras são cumpridas.

O aproveitamento é bom, pois apesar de terem sido elaborados dois Planos de Recuperação, todos os alunos estão a caminhar positivamente, no sentido de transitarem para o quinto ano de escolaridade.

2.4. Caso específico

2.4.1. Antecedentes clínicos

Segundo informações constantes no Processo individual do aluno e no Programa educativo individual o Pedro nasceu na Maternidade Alfredo da Costa, às 39 semanas, de parto por fórceps, devido a período expulsivo arrastado. Nasceu num contexto familiar de risco, com serologia materna para a sífilis.

O Pedro é portador de Paralisia Cerebral. Esta problemática, embora seja causa de repercussões moderadas ao nível da motricidade global, afetou de forma mais grave a capacidade comunicativa deste aluno, não permitindo o uso da linguagem oral.

Associado à Paralisia Cerebral, este aluno apresenta um défice cognitivo e dispraxia oromotora, devido a secura de encefalopatia pré-natal de causa não determinada.

Através de Ressonância Magnética Crânio-encefálica, foram detetadas lesões de encefalomalácia com distribuição bi-hemisférica, compatíveis com lesões residuais

vasculares por hipoperfusão/anóxia. De destacar um importante envolvimento lesional pelos lobos temporais/região opercular e talâmico. O padrão de distribuição lesional é atípico sugerindo por isso etiologia vascular múltipla.

Teve desde sempre dificuldades na sucção e na deglutição, não controlando a baba. Foi submetido a uma intervenção cirúrgica para reduzir a sialorreia (baba), com melhoria parcial.

Em Julho de 2007 fez segunda operação à sialorreia com resultados mais satisfatórios.

Ao nível da atenção/ concentração o aluno tem vindo a evoluir de forma positiva, embora mantenha uma capacidade baixa a este nível.

2.4.2. Percurso escolar

O Pedro foi matriculado pela primeira vez no ano letivo de 2002/2003 no Jardim de Infância, após sinalização à Equipa dos Apoios Educativos da área onde residia com os tios paternos. Esta sinalização foi feita pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian. Aos dois anos de idade foi retirado à mãe por ordem judicial e esteve institucionalizado até aos sete anos e finalmente adotado, passando a usufruir de um ambiente familiar bastante estável. As suas vivências na primeira infância foram de qualidade muito inferior às que seriam expectáveis numa criança da sua faixa etária.

Beneficiou de apoio educativo por parte de Educadora da ECAE de Sintra e Rio de Mouro nos anos letivos de 2004/2005 e 2005/2006. No ano de 2006/2007 beneficiou de apoio por parte de Educadora da Equipa de Intervenção Precoce de Sintra, após extinção ministerial das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

No ano letivo de 2007/2008 foi recomendada a sua permanência no J.I. durante mais um ano, tendo usufruído de Adiamento de Escolaridade Obrigatória.

O Pedro beneficiou também desde Setembro de 2004 a Julho de 2008 de Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, por Terapeutas do Serviço de Intervenção Precoce (SIP), do Centro de Educação para o Cidadão Deficiente (CECD).

Iniciou o 1º Ciclo no ano de 2008/2009, encontrando-se neste momento a frequentar o 4º Ano de escolaridade. Está a ser acompanhado em Terapia da Fala por Terapeuta a título privado desde 2008/2009.

O Pedro encontra-se abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, tendo sido aplicadas as seguintes medidas educativas:

- **Artigo 17º – Apoio pedagógico personalizado** do professor titular de turma, no âmbito do reforço das estratégias utilizadas no grupo aos níveis da organização, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo; reforço e desenvolvimento de competências específicas e também apoio prestado pelo docente de educação especial.

- **Artigo 18º - Adequações curriculares individuais:** far-se-ão as adequações curriculares que podem consistir na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências e das características de aprendizagem e dificuldades do aluno.

- **Artigo 20º - Adequações no processo de avaliação:** As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens do aluno consistirão na alteração do tipo de prova, de forma a poder ser totalmente respondido em suporte informático. Na avaliação contínua e na participação na sala de aula, serão tidas em conta as formas de comunicação não oral. A periodicidade e local da avaliação serão as mesmas da restante turma. Quanto à duração da avaliação será dado mais tempo ao aluno para a sua concretização, sempre que tal se revele necessário.

- **Artigo 22º - Tecnologias de apoio:** Uso regular de *hardware* e *software* no desenvolvimento de competências (nomeadamente computador).

2.4.3 Nível atual de competências

O Pedro é descrito pela terapeuta da fala que o acompanha como “uma criança de contacto fácil, muito sociável, espontâneo e divertido” (Apêndice 4). É colaborante e interessado nas sessões terapêuticas. Muitas das atividades realizam-se com um grau de complexidade reduzido, sendo repetidas várias vezes até que a criança adquira determinadas competências. Verificou-se uma melhoria considerável no controle e manutenção da atenção, desde que iniciou a medicação com *Rubifen*.

No que concerne ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais, o Pedro, de acordo com informação recolhida através da entrevista à professora do 1.º ciclo (Apêndice 2) revela uma boa participação no grupo “O Pedro gosta de brincar com os colegas, procura-os, chama-os e provoca-os, desafiando-os para brincar”.

As observações naturalistas realizadas (Apêndices 5) permitiram observar a relação do Pedro com os pares, evidenciando uma boa interação com os colegas da turma. No entanto, apesar do Pedro interagir com outros alunos da escola, nomeadamente mais novos, estes aproveitam-se do facto do aluno ter um vocabulário mais reduzido para fazerem brincadeiras menos apropriadas (Apêndice 5). Tal como a professora do 1.º ciclo referiu “o vocabulário nem sempre é o seu domínio” (Apêndice 2).

Através da aplicação do teste sociométrico (Apêndice 1) verificou-se que o Pedro não foi rejeitado nenhuma vez no grupo, revelando estar bem integrado no seio do grupo. Durante a sua entrevista, a docente de educação especial, referiu que a relação com os seus pares “é muito boa, está muito bem integrado e os colegas além de o protegerem são realmente seus amigos” (Apêndice 3).

Na relação com os adultos que lhe são familiares mostra-se bastante dinâmico, puxando pelo adulto para lhe mostrar ações e/ou objetos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências motoras, nomeadamente de motricidade fina, tem dificuldade em utilizar a tesoura e cortar, revelando também dificuldade nas dobragens e nas cópias de figuras mais complexas. Pinta saindo pouco do contorno, preenchendo o espaço de figuras já menos amplas embora de contorno simples. Utiliza quatro dedos para a preensão do lápis/ caneta. No computador utiliza o rato normal, rato do portátil e teclado já com bastante eficácia, embora necessite de continuar treino para melhorar destreza e ritmo. Em termos de motricidade global, o Pedro apesar das dificuldades consegue ser muito funcional, participando em todas as atividades de rotina e grupo.

No que diz respeito à comunicação, segundo a terapeuta da fala são notórias as dificuldades expressivas do Pedro, impedindo-o de ser completamente entendido pelos outros, e muito embora não aparente frustração leva-o a desistir de comunicar o que pretende (sempre após vários esforços). Contudo o Pedro revela uma boa atitude comunicativa. A docente do 1.º ciclo do aluno referiu que “Enquanto emissor precisa também de se fazer entender. Ele recorre aos gestos, à expressão facial, aos símbolos e

até à escrita para comunicar” (Apêndice 2). Apresenta maior compreensão formal (para rotinas estabelecidas, que conhece e faz habitualmente). No entanto se lhe for dada uma ordem relacionada com algo novo tem dificuldade em segui-la (perde-se com muita informação, esta deve ser segmentada). É notório um aumento de interações significativas. A docente de Educação Especial refere que as principais dificuldades do Pedro são “A comunicação e a compreensão da leitura, dado o pobre vocabulário, consequência da não utilização da linguagem oral” (Apêndice 3).

Segundo relatório da terapeuta da fala (Apêndice 4) ao nível semântico apresenta vocabulário mais diversificado e maior consistência na sua utilização relativamente a algumas categorias. No entanto, revela dificuldades na aquisição de vocabulário novo e mais abstrato, sendo necessário trabalhá-lo sistematicamente. O Pedro tem vindo a fazer progressos nas relações semânticas, revelando dificuldades na interpretação de frases complexas e organização de sequências.

No desenvolvimento de competências cognitivas o Pedro tem vindo a melhorar. Apresenta-se de seguida uma síntese descritiva das características do Pedro nas diferentes áreas curriculares disciplinares¹.

¹ Áreas previstas nas Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 2- Caraterísticas educacionais do aluno

| Áreas curriculares | Características do aluno |
|--------------------------|---|
| Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> - Evolução positiva na ortografia; - Escreve textos ditados; - Expressão escrita comprometida pelas dificuldades de interpretação; - Lê silabadamente, fazendo ouvir as vogais de cada sílaba; - Interpretação de textos simples e a perguntas muito diretas. |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> - Concretiza de forma autónoma os algoritmos da adição, subtração e multiplicação; - Concretiza com a supervisão do adulto o algoritmo da divisão; - Escreve e ordena os números até 1000. - A adquirir a numeração romana. |
| Estudo do Meio | <ul style="list-style-type: none"> - Acompanha os temas em estudo, tendo feito algumas aprendizagens; - Identifica o seu concelho, distrito e país; - Revela dificuldades na identificação das caraterísticas dos animais; - Identifica as atividades económicas mais comuns. |

Parte III

Plano de Ação

1. Pressupostos teóricos

Podemos dizer que a partilha de conhecimentos e a parceria pedagógica são elementos fundamentais para que se encontrem respostas mais favoráveis às necessidades educativas das crianças. Como nos diz Roldão (2003, citado em Sanches, 2005:132), "a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva...".

A componente nuclear da investigação-ação reside na intervenção. Esta, para ser metodologicamente credível, tem que ser cientificamente fundamentada. Com este propósito insere-se, de seguida, informação teórica relativa aos elementos fundamentais da ação educativa: planificação e avaliação.

1.1. A Planificação

O professor tem à sua disposição o currículo referente ao ano a que leciona e todos os anos terá de adaptar os conteúdos à turma com quem trabalha, atendendo às características dos alunos que a formam, daí ser frequente a expressão gestão flexível do currículo. Há muito que se deseja que os docentes deixem de transmitir apenas os conhecimentos que estão definidos no programa nacional. Há que ir além disso. E como proceder a essa gestão flexível do currículo? Através das planificações.

A planificação consiste no processo adotado, pelo professor, para trabalhar o currículo. Perrenoud (2000) considera que planificar é definir o que deverá ser ensinado, como o deve ser e que tempo deverá ser destinado para cada um dos conteúdos presentes no programa. Este trabalho será realizado a longo e a curto prazo, ou seja, primeiramente o professor terá de elaborar uma planificação anual, organizando e definindo metas a serem trabalhadas ao longo do ano. Contudo a sua atitude não pode ser de rigidez, mas sim de flexibilidade de forma a permitir inserir novos elementos, mudar de rumo, se assim o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento, adaptando as aprendizagens ao ritmo de cada um dos alunos.

Leite (2001:2) refere a importância que as necessidades e os interesses dos alunos devem ter aquando da planificação das aulas, tendo em conta o currículo:

“por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver.”

Planificar tendo em conta o contexto em que se encontra inserido, as características dos alunos, bem como os seus interesses e necessidades, e as metas para eles definidos permitirá, “por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.” (Beane, 2003:94), algo tão ambicionado em todas as escolas.

1.2. Avaliação

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re) orientar o processo educativo. Santos (2002:77) defende que:

“entendemos por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende.”

Ao acompanhar e analisar todo o processo de aprendizagem dos alunos, o professor está a avaliar, a refletir e a adaptar a sua ação às necessidades da sua turma.

Villas Boas (2006:25), por sua vez, relativamente à avaliação do aluno defende que esta “existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”.

Só conhecendo toda a evolução do aluno se conseguirá adaptar o trabalho às suas necessidades alcançando assim o sucesso, tanto de alunos como de professores.

Um outro autor, Fernandes (2007:20) define a avaliação como

“sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planear acções educativas futuras.”

Cortesão (2002) refere a existência de três tipos de avaliação, das quais o professor deve fazer uso: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Segundo Santos (s.d.), a função diagnóstica da avaliação refere-se à identificação do nível inicial de conhecimento dos discentes em determinada área, bem como a verificação das características e particularidades individuais e grupais das crianças/alunos. Normalmente realiza-se no início do ano letivo ou de determinada unidade de ensino, a fim de constatar se os discentes possuem os conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários para as novas aprendizagens. É utilizada também para estimar possíveis problemas de aprendizagens e suas causas.

Fernandes (2007:23) considera que

“a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.”

A avaliação formativa deverá ser realizada diariamente, desta forma irá permitir acompanhar todo o desenvolvimento do aluno, possibilitando ao professor “construir uma compreensão ampla e sólida do que os alunos aprenderam e do que são capazes de fazer.” (Vilas Boas, 2006:30) Este processo de avaliação não deve ser só direcionado ao aluno, mas também ao professor e à própria escola, só desta forma se poderá desenvolver um trabalho eficaz e obter resultados positivos.

Outro aspeto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades.

Para Villas Boas (2004, cit. por Fernandes, 2007:30), a avaliação formativa é criteriada, ou seja, toma como referenciais os objetivos e os critérios de avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referência o próprio aluno. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Santos (s.d.) refere que a avaliação formativa vai favorecer os processos de autoavaliação. Para que tal se verifique, é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem, é necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.

Na perspetiva de Cortesão (2002), a modalidade da avaliação sumativa representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. São momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um período, de um ano letivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. A avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma conceção de educação e uma estratégia pedagógica que permite melhorar o desempenho de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Para Fernandes (2007:19), a:

“avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação”.

2. Fundamentos empíricos

Após a avaliação diagnóstica do aluno, através da observação naturalista, da análise de documentos, do teste sociométrico e dos dados recolhidos nas entrevistas verificou-se a necessidade de desenvolver uma planificação e uma intervenção, no sentido de melhorar a situação diagnosticada na área da comunicação.

Foi possível, partindo dos dados recolhidos pelos instrumentos acima referidos detetar as principais dificuldades e potencialidades do Pedro, possibilitando-nos assim a sua caracterização.

Nas entrevistas realizadas é possível recolher alguns dados que permitem caracterizar o Pedro, nomeadamente “ele é alegre e divertido (...) este aluno vai fazendo aprendizagens, mas tem ritmo diferente, precisa de mais tempo para efetuar aprendizagens”² (Apêndice 2). Na opinião da docente de educação especial a relação com os pares é “muito boa”, no entanto as suas principais dificuldades são “ a

² Opinião da docente do 1.º Ciclo

comunicação (...) dado o seu pobre vocabulário” (Apêndice 3). A Terapeuta da fala que acompanha o Pedro referiu que as maiores dificuldades do aluno são “a capacidade expressiva da linguagem no que respeita à generalidade dos domínios-semântico, morfossintático e fonológico e as limitações ao nível da motricidade orofacial” (Apêndice 4). Refere ainda estas dificuldades “impedem-no de ser completamente entendido pelos outros”.

Relativamente à problemática do aluno, os entrevistados relataram que é “uma criança com disfunção comunicativa grave decorrente de patologia neuromotora” (Apêndice 4), o aluno está “impossibilitado de usar a expressão oral como forma de comunicação” (Apêndice 2). “É uma criança com deficiência motora (Paralisia Cerebral), com maior comprometimento ao nível da comunicação”³ (Apêndice 3). A docente do 1.º ciclo menciona que “o vocabulário nem sempre é o seu domínio” (Apêndice 2).

Todos eles referiram as limitações do aluno que advém não utilização da linguagem oral e que influenciam a sua participação nas atividades “embora não apresente frustração, leva-o a desistir de comunicar o que pretende” (Apêndice 4).

A docente de educação especial refere que as competências que necessitam de ser mais trabalhadas são “o enriquecimento conceptual e lexical” (Apêndice 3). Aponta como estratégias a construção de símbolos SPC móveis transportados pelo aluno na carteira e, sendo por ele selecionados segundo as situações comunicativas a empreender” (Apêndice3).

No relatório de avaliação elaborado pelo CRTIC é mencionado que no que respeita à comunicação expressiva, observou-se que as pessoas próximas ao aluno o compreendem na maioria das vezes, no entanto as pessoas estranhas raramente o compreenderam.

A Terapeuta da fala diz que os principais objetivos da sua intervenção terapêutica passam globalmente pela “melhoria da funcionalidade comunicativa” (Apêndice 4). Especificamente pela “melhoria dos domínios semântico, morfossintático, pragmático e fonológico da linguagem e a melhoria da expressão verbal escrita” (Apêndice 4).

Com o objetivo de potenciar a comunicação “nas suas vertentes compreensiva e expressiva” delinearam-se algumas estratégias, nomeadamente a introdução do *GRID*,

³ Opinião da docente de Educação Especial

através do qual “adquiriu maior funcionalidade comunicativa (...), apresentando também progressos na estrutura morfo sintática da linguagem” (Apêndice 4).

O *GRID* é uma solução informática concebida pela Anditec (Portugal) e lançada no mercado comercial em 2004, pela PT Comunicações. Destina-se especificamente para portadores de deficiência neuromotora grave (Paralisia Cerebral) e utilizadores de comunicação aumentativa de todas as idades. O *GRID* foi concebido para o utilizador poder: expressar-se e comunicar de forma autónoma, utilizar o computador e os programas nele contidos, navegar na Internet e ainda controlar totalmente o seu ambiente físico (abertura e fecho de portas e janelas, acesso autónomo ao telefone, TV, equipamento de áudio e vídeo, etc.

O *GRID* possibilita a introdução, nos teclados concebidos, de símbolos pictográficos. Com o sintetizador da fala incorporado no programa, o utilizador poderá “falar” aquilo que escreve ou associar cada “tecla” a uma palavra ou frase.

Ao longo deste estudo tem sido notória a ligação existente entre os domínios, verificando-se que a comunicação se encontra estritamente ligada ao domínio da interação com os pares. Na opinião de todos os entrevistados o aluno encontra-se integrado na turma: “A turma convida-o para brincar, desafia-o, porque lhe acham muita graça (ele é alegre e divertido)”⁴ (Apêndice 2). A professora do 1.º ciclo refere ainda que os colegas sempre que “notem que o colega precisa de ajuda no recreio, se se aperceberem, ajudam e depois contam-me ou então procuram ajuda, junto de um auxiliar (caso não o possam ajudar). (Apêndice 2). Os colegas querem “ajudá-lo quando eu peço colaboração e eles próprios de voluntariam quando notam que podem ajudar” (Apêndice 2).

Contudo, as questões da inclusão vão muito para além deste facto, os colegas podem ser muito carinhosos e atenciosos com o aluno, mas isso não será suficiente para que ele esteja integrado na escola, uma vez que não dispõe das mesmas oportunidades que a restante turma, devido à sua problemática. Na perspetiva da docente do 1.º ciclo “é com integração total que os alunos com NEE podem beneficiar das aprendizagens que o grupo e a professora têm para lhe oferecer e também dar o seu contributo para a formação dos que partilham o mesmo espaço consigo, colegas, professores e auxiliares” (Apêndice 2). A mesma docente referiu “o vocabulário nem sempre é o seu domínio” (Apêndice 2) e isto constatou-se na observação naturalista no recreio (Apêndice 5). Os

⁴ Opinião da docente do 1.º ciclo

pares com quem o Pedro brincava aperceberam-se que ele não dominava o conceito “touro” e, deste modo estavam a brincar com ele, sendo o Pedro sempre o touro e eles a aproveitarem-se da situação.

Perante o quadro educacional apresentado entendeu-se ser imprescindível desenvolver um programa de intervenção tendente a melhorar o potencial de aprendizagem do Pedro. Assim, segue-se a planificação elaborada, bem como a discriminação da intervenção realizada e correspondente avaliação.

3. Planificação global

Passada a primeira fase deste estudo, recolha de dados relativos ao aluno de forma a compreender a sua problemática e detetar as suas potencialidades e dificuldades, procedemos à delineação das linhas orientadoras da nossa intervenção junto do aluno.

A planificação que a seguir se apresenta foi elaborada com o intuito de constituir uma resposta à situação observada.

Por um lado, objetiva-se um trabalho em colaboração que aumente a eficiência e parceria dos profissionais que intervêm com este aluno, provendo-lhe assim uma resposta educativa eficaz e, por outro lado, através dessa colaboração ambiciona-se uma maior atividade e participação do aluno nas atividades desenvolvidas pela turma no âmbito da comunicação. É desejável que esta resposta tenha um impacto positivo, criando um clima de pertença, entusiasmo e valorização de todos, contribuindo para um maior bem-estar afetivo do aluno na escola.

A intervenção pretende ainda permitir ao aluno uma aprendizagem com o contributo das TIC aumentar a sua participação na sua turma de referência, independentemente do seu nível académico e social, ou seja, a intervenção pretende constituir um caminho para a inclusão deste aluno.

Apresenta-se de seguida o quadro de planificação global, onde é possível observar dentro da área de intervenção, os respetivos conteúdos, objetivos gerais e específicos, estratégias, intervenientes e recursos utilizados.

Quadro 3- Planificação global da intervenção

| Área | Objetivos gerais | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Calendarização | Recursos | Avaliação |
|-------------|---|--|--|---------------------|--|--|
| Comunicação | - Aumentar a capacidade de atenção/ concentração do aluno; | - Fomentar a utilização das TIC na maioria das atividades; | - Criação de jogos interativos com diferentes temáticas; | - De março a junho. | Humanos - Investigadora; - Aluno; - Alunos da turma; Materiais -Material escolar próprio; - Material lúdico e Pedagógico; - Material informático. | - Balanços reflexivos; - Avaliação final. |
| | - Melhorar a capacidade de compreensão auditiva de material verbal simples e posteriormente complexo; | - Cativar a atenção e estimular a compreensão auditiva; | - Ajudar o aluno a compreender as intenções e as mensagens que lhe são comunicadas; | | | |
| | - Promover a interação com o outro | - Proporcionar a participação do aluno em trabalhos a pares, interagindo com o seu colega; | - Estimular a criança a comunicar com os seus pares; - Realizar jogos de grupo; | | | |
| | - Aumentar a intencionalidade comunicativa; | - Utilizar o computador e o GRID; | - Ajudar o aluno a comunicar as suas intenções e mensagens; - Utilizar o <i>software</i> GRID para se expressar em situações específicas; | | | |

| | | | | | | |
|-------------|--|---|---|---------------------|--|--|
| Comunicação | - Utilizar meios de comunicação aumentativa; | - Ser capaz de comunicar com o auxílio de recursos específicos; | - Utilizar os símbolos SPC para trabalhar a consciência fonológica; | - De março a junho. | Humanos - Investigadora; - Aluno; - Alunos da turma; Materiais -Material escolar próprio; - Material lúdico e Pedagógico; - Material informático. | - Balanços reflexivos; - Avaliação final. |
| | - Recorrer ao gesto e à imagem como veículos de comunicação; | - Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto; | - Interiorizar a importância do gesto na comunicação de determinadas situações; | | | |
| | - Compreender as mensagens que lhe são transmitidas; | - Utilizar o GRID e símbolos SPC; | - Exploração de jogos; - Aumentar o conhecimento do aluno sobre os símbolos SPC; | | | |
| | - Estimular o desejo em comunicar; | - Utilizar a carteira de símbolos portáteis; | - Elaborar cartões SPC móveis para comunicar com pares e adultos; | | | |

| | | | | | | |
|-------------|---|--|---|---|---|--|
| Comunicação | <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o vocabulário. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar adjetivos e verbos; - Identificar partes constituintes do seu corpo. - Conhecer atividades do fim-de-semana e ao longo do dia; - Identificar as características dos animais e meios de transporte; - Promover a expressão escrita. | <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o aluno a ler e interpretar símbolos e imagens estabelecendo relações; - Exploração de histórias; - Conversas com a investigadora e pares, através de vocalizações, gestos, sistemas aumentativos ou sons. | <ul style="list-style-type: none"> - De março a junho. | <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigadora; - Aluno; - Alunos da turma; <p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> -Material escolar próprio; - Material lúdico e Pedagógico; - Material informático. | <ul style="list-style-type: none"> - Balanços reflexivos; - Avaliação final. |
|-------------|---|--|---|---|---|--|

4. Relato da intervenção

A intervenção com o Pedro foca as competências comunicativas, pois é na comunicação que apresenta bastantes dificuldades.

Realizaram-se quinze sessões de trabalho com o aluno, com início no mês de Março e término no mês de Junho. As sessões ocorreram uma vez por semana, ao longo dos referidos meses, com exceção na interrupção letiva da Páscoa. A duração das sessões foi de 60 minutos.

As sessões tiveram lugar na sala do apoio dada a especificidade do aluno e trabalho a desenvolver. Algumas incluíram os seus colegas, noutras realizou-se um trabalho mais individualizado, de acordo com os objetivos pretendidos.

Quadro 4- Calendário da intervenção

| Atividades | Meses | | | |
|---|-------|-------|------|-------|
| | Março | Abril | Maio | Junho |
| Apresentação | X | | | |
| O meu corpo | X | | | |
| Software educativo – “O que dói?” | X | | | |
| Alimentação | X | | | |
| Cartões com rimas | | X | | |
| Software educativo – “Vamos rimar?” | | X | | |
| Consciência fonológica e memória auditiva | | X | | |
| Identificar adjetivos e verbos | | X | | |
| História interativa “A cigarra e a formiga” | | | X | |
| Cartões móveis para saída ao meio | | | X | |
| Expressão escrita | | | X | |
| Os animais | | | X | |
| Os meios de transporte- atividades realizadas | | | | X |
| Noções temporais – atividades do dia-a-dia | | | | X |
| Loto sonoro | | | | X |

Apresentam-se de seguida pequenos relatos de cada uma das sessões desenvolvidas com o Pedro, encontrando-se os respetivos roteiros em anexo.

4.1. Sessão n.º1

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 1 que se encontra no Apêndice 8.1..

Ao início estava um pouco nervosa, pois pela primeira vez iria trabalhar com um aluno com ausência da linguagem oral.

Quando me desloquei à sala do Pedro para o ir buscar, ele olhou para mim e disse que não queria trabalhar comigo, apesar de já me conhecer, pois já tinha observado sessões de apoio de educação especial.

Quando a docente titular de turma lhe disse que íamos trabalhar no computador, o aluno, levantou-se, pegou na pasta do seu computador portátil e dirigiu-se até mim. De seguida, encolheu os ombros a questionar-me para onde íamos e apontou logo para o relógio, questionando até que horas.

Após lhe ter fornecido as respostas dirigimo-nos para a sala do Apoio e solicitei-lhe que abrisse e ligasse o computador portátil que trouxera. O Pedro observava-me intensamente e com um ar apreensivo.

Naquele momento, o Pedro abriu e ligou o computador, introduziu o rato na entrada USB e colocou-o em cima do tapete à espera que eu lhe desse ordens.

De seguida, pedi ao aluno para abrir o *GRID* e entrar nas tabelas já construídas. Consecutivamente fui-o questionando: nome, idade, como estava e o Pedro fui utilizando o *GRID* para responder. Do mesmo modo, através de gestos o aluno também me perguntou a minha idade e quando lhe disse riu-se, insinuando que eu já era velha!

Posteriormente perguntei-lhe quais eram os seus amigos na turma, tendo o Pedro só selecionado rapazes. Questionei-o se não gostava de brincar e interagir com as meninas, ao qual ele respondeu que não. Depois pedi para me mostrar a sua família e o Pedro foi respondendo a todas as minhas perguntas através do *GRID* e também de alguns gestos.

No decorrer da atividade conseguiu estar com muita atenção a identificar as respostas às minhas perguntas.

Quando se aproximava a hora que lhe tinha dito que acabava a sessão, o Pedro, começou a apontar para o meu relógio intensamente, demonstrando que a sessão já estava a acabar e pressionando-me para que assim fosse.

Desligou o computador e com a minha ajuda arrumámo-lo na pasta. Entretanto tocou para o almoço e antes de sairmos perguntei-lhe a opinião sobre a sessão, à qual apenas esboçou um sorriso.

4.1.1. Balanço reflexivo

Fazendo uma breve reflexão da primeira sessão considero que esta correu bem, no entanto o Pedro encontrava-se pouco à vontade com a minha presença. Apesar disso, acredito que nas próximas sessões irá ganhar mais confiança e sentir-se mais à vontade.

Ao nível das atividades, o aluno, demonstrou interesse e conhecimentos na manipulação das grelhas do *GRID*.

4.2. Sessão n.º2

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 2 que se encontra no Apêndice 8.2..

Esta sessão destinava-se à realização de várias atividades que permitissem além da interação do aluno com o adulto, o conhecimento do corpo e a intencionalidade comunicativa em determinadas situações.

Solicitou-se ao aluno que ligasse o computador e consequentemente o programa *GRID*. De seguida, foram mostrados ao Pedro símbolos com o verbo doer, cair e magoar. Através dos símbolos foi-lhe pedido que expressasse através de gestos o seu conteúdo.

Relativamente ao verbo doer, o aluno apontou para o queixo, simulando ter dor de dentes. O Pedro recorreu também à expressão facial.

De seguida, foi pedido que demonstrasse o significado do verbo cair. O aluno esboçou um sorriso e mexeu a cabeça, rejeitando a proposta. No entanto, para se fazer entender

apontou para a cadeira e para o chão, de modo a que se percebesse que podia ser daquela maneira que podia cair.

Quando pedi que exprimisse o verbo magoar, o Pedro, empurrou o meu braço. Questionei-o sobre qual parte do corpo ele me tinha magoado e ele apontou para o meu braço.

Posteriormente, solicitou-se que explorasse a tabela do *GRID*. O Pedro ia clicando nas diferentes células e ouvindo o seu conteúdo. Depois, pediu-se que à medida que fosse clicando na célula fosse também apontando no seu corpo. O aluno fez com entusiasmo esta parte da atividade.

Para perceber se o aluno identificava corretamente as partes do corpo fui apontando para diferentes partes do meu corpo e o aluno tinha que clicar na célula do *GRID* correspondente.

4.2.1. Balanço reflexivo

O Pedro demonstrou interesse nesta sessão. Ficou entusiasmado com a possibilidade de interagir com o adulto. Reconheceu sem grande dificuldade a maior parte das partes do corpo e conseguiu distinguir através de gestos e expressão corporal a distinção dos verbos: doer, cair e magoar.

Nesta sessão penso que consegui conquistar a confiança do Pedro.

4.3. Sessão n.º3

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 3 que se encontra no Apêndice 8.3..

A sessão iniciou-se com uma pequena revisão das partes constituintes do corpo, tendo sido solicitado posteriormente ao aluno que abrisse e ligasse o computador. Entregou-se a *Pen USB* ao Pedro e solicitou-se que a colocasse no computador no sítio apropriado.

Entretanto, encolheu os ombros questionando-me sobre o que íamos fazer e apontou para o relógio, perguntando até que horas.

No sentido de dar continuidade à atividade anteriormente relatada foi elaborado um *software* educativo intitulado “O que dói?”. O Pedro, abriu o documento e ficou muito expectante. Inicialmente apareceram imagens fotográficas que o aluno visualizou, depois a sua representação pictográfica (primeiro símbolo sem a palavra escrita, seguida do símbolo com a palavra escrita). À medida que o aluno ia explorando as imagens e símbolos foi sempre estimulado a interagir com o adulto, no sentido de reproduzir o que as imagens lhe transmitiam.

Depois de apresentados os itens aplicou-se um jogo de consolidação para verificação e sistematização dos itens anteriormente apresentados. O aluno perante uma imagem fotográfica tinha que escolher qual a sua representação pictográfica.

O aluno jogou duas vezes, tendo-se verificado que conhece as partes do corpo e faz a sua correspondência com a representação pictográfica. No entanto há itens em que o aluno evidenciou erros, ou seja, não conseguiu fazer corresponder a imagem pictográfica com a imagem fotográfica. De salientar o itens braço e dedo que foram aqueles em que o aluno fez troca sistemática. O aluno identifica no seu corpo e no corpo do outro estes itens, mas não conseguiu transpor da imagem fotográfica, talvez por esta não ser totalmente convincente. Apresentam-se os resultados obtidos:

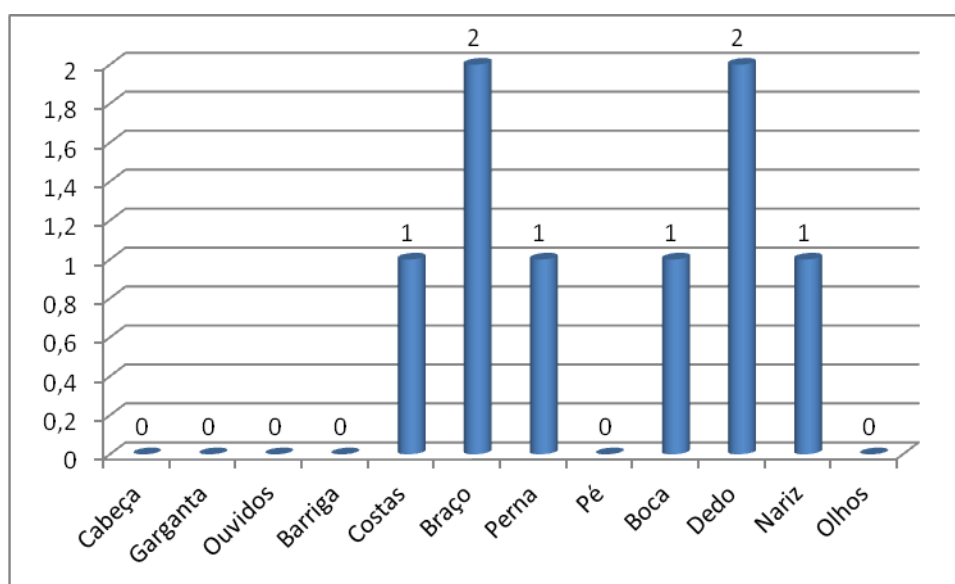


Gráfico 1- Número de erros na transposição da imagem fotográfica- imagem pictográfica na categoria “O Meu corpo”

Na segunda parte do jogo o Pedro tinha que corresponder a imagem pictográfica com a palavra escrita. O aluno repetiu o exercício duas vezes, tendo-se verificado que na primeira vez o Pedro errou três itens de cinco, possivelmente por querer acabar rápido. No entanto, e depois de ter sido incentivado a fazer com calma o aluno não errou nenhum. Apresentam-se os resultados obtidos:

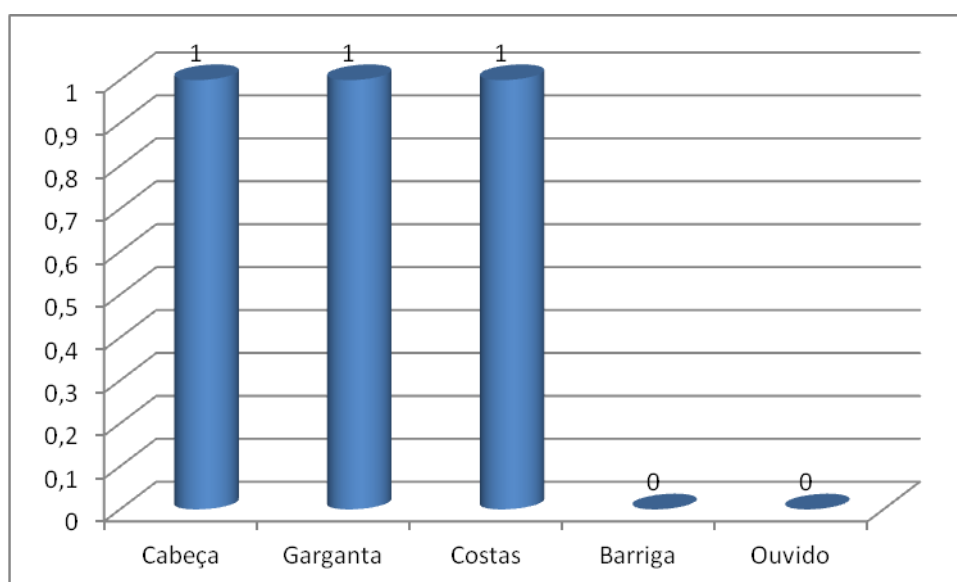


Gráfico 2- Número de erros na transposição da imagem pictográfica- palavra escrita na categoria "O Meu corpo"

Quando o Pedro verificou que terminou o jogo encolheu os ombros, questionando-me se poderia desligar o computador, uma vez que já tinha terminado. Ordenei que o poderia fazer e que iríamos regressar à sala de aula.

4.3.1. Balanço reflexivo

O Pedro participou ativamente na realização das atividades propostas no jogo. Primeiramente sentiu necessidade de explorar o jogo para perceber o que ia fazer posteriormente.

Como foi enunciado anteriormente, na última atividade, o Pedro parecia demonstrar algum cansaço e por este motivo terá errado algumas respostas.

4.4. Sessão n.º4

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 4 que se encontra no Apêndice 8.4..

Esta sessão teve, tal como as anteriores, o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Foi pedido ao aluno que ligasse o computador, abrisse o programa *GRID* na tabela com o nome Alimentação.

De seguida, o aluno foi questionado de forma a responder às perguntas com o auxílio das tabelas elaboradas no *GRID*.

Questionei o Pedro sobre o que tinha tomado ao Pequeno-almoço. O aluno, ficou a olhar para as imagens pictográficas alguns segundos, olhou para mim e voltou a olhar para o computador. Entretanto, acenou com a cabeça “dizendo” que não estava lá o que ele tinha ingerido ao pequeno-almoço. Fui tentando questioná-lo sobre o que poderia ter sido e o aluno dizia sempre que não. Como ele não estava a conseguir transmitir o que queria pedi-lhe que retrocedesse no *GRID* e fosse à escrita com palavras para escrever o que tinha comido. O Pedro fez o que eu tinha pedido e escreveu “cerelac”. De seguida, olhou para mim, esboçou um sorriso como se expressasse que era tão fácil e eu não tinha percebido. Regressou à tabela Alimentação, construindo frases tais como: “Eu comi pão com manteiga.”; “Eu gosto de leite”; “Eu não gosto de tomate”; “Eu não quero atum”...

Depois de ter sido totalmente explorada a alimentação com as tabelas do *GRID* foi proposto ao Pedro que visualizasse algumas imagens com atenção para depois realizar um jogo.

O *software* criado iniciou com a música do Ruca, que o aluno conhece bem. Depois, mostrou pequenos vídeos da casa até chegar à cozinha. Apareceram posteriormente imagens fotográficas e pictográficas dos principais alimentos ingeridos a cada uma das refeições. Depois de exploradas, o aluno, teve a oportunidade de realizar um jogo onde tinha que demonstrar conhecimentos adquiridos sobre os alimentos ingeridos a cada uma das refeições. Passo a expor os resultados obtidos, depois do aluno tentar duas vezes a realização do jogo.

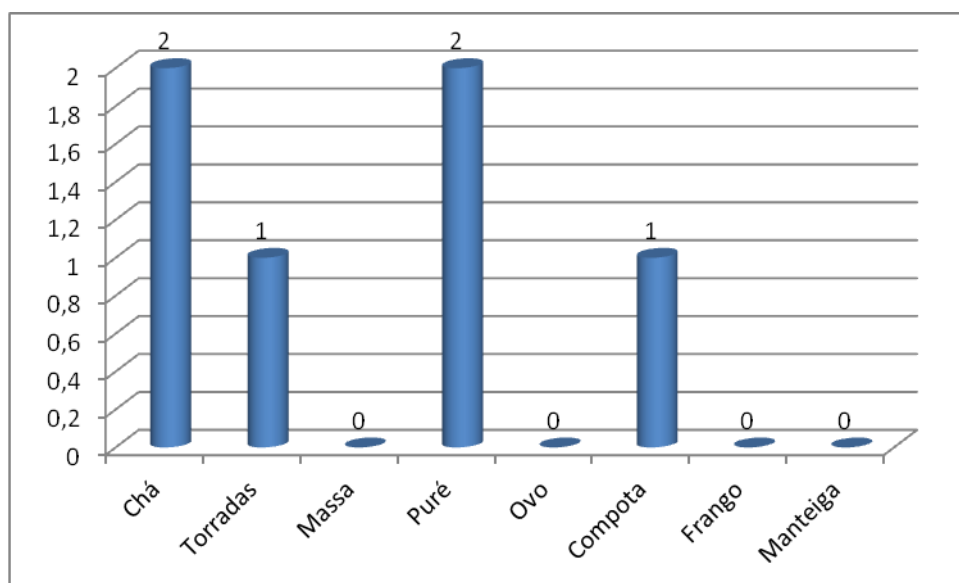


Gráfico 3 - Número de erros na identificação dos alimentos nas respectivas refeições.

Os itens chá e puré foram aqueles onde o aluno errou as duas vezes que jogou. Isto pode dever-se ao facto do aluno não conhecer este tipo de refeição ou então não ser hábito ingerir as mesmas no seio da família.

Nos itens torradas e compota o aluno errou apenas na primeira vez que jogou, não demonstrando dificuldade na segunda jogada.

Posteriormente a este jogo o aluno realizou outro onde para acertar teria que fazer a leitura. O objetivo deste é que o aluno depois de fazer a sua leitura, interpretasse a questão para poder acertar na imagem correta. O Pedro, não errou nenhum dos itens deste jogo.

4.4.1. Balanço reflexivo

Nesta sessão o Pedro demonstrou conseguir comunicar através da escrita. Esta pode ser a solução quando o Pedro não se consegue expressar doutra forma.

O aluno, revelou interesse, na visualização dos vídeos da casa.

Através desta sessão podemos verificar que o Pedro evidenciou dificuldades na identificação de alguns alimentos na respetiva refeição. No entanto, não patenteou nenhuma dificuldade na identificação dos diferentes utensílios da refeição.

4.5. Sessão n.º5

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 5 que se encontra no Apêndice 8.5..

Esta sessão iniciou-se com a visualização de um vídeo que continha uma música intitulada “O jogo das rimas”. O Pedro visualizou e ouviu com muita atenção até ao final. Quando o questionei se tinha gostado a sua resposta foi positiva e pediu para ver novamente. Posteriormente, foi necessário fazer pausas ao longo da música para ir questionando sobre as palavras que terminavam com o mesmo som (palavras que rimavam). O Pedro gostou particularmente da rima de Joana com Ana, rindo ao olhar para mim!

Após a exploração das rimas na música foi apresentado ao aluno um jogo. Este era constituído por cartões com imagens pictográficas. Inicialmente apresentou-se três conjuntos de palavras que rimavam, estes traziam a legenda com a palavra escrita. Foi-lhe indicado que tinha que agrupar os cartões consoante o som com que terminavam, podendo sempre recorrer à ajuda da palavra escrita.

Durante a exploração das imagens pictográficas, o aluno demonstrou dificuldade em perceber o que era um carrossel. Deste modo, foi necessário recorrer a vídeos na internet para explicar este significado ao Pedro.

Depois de apresentados e trabalhados os doze conjuntos de imagens pictográficas, foi solicitado ao aluno que as agrupasse. Apresentam-se de seguida os resultados obtidos nos dois agrupamentos do Pedro.

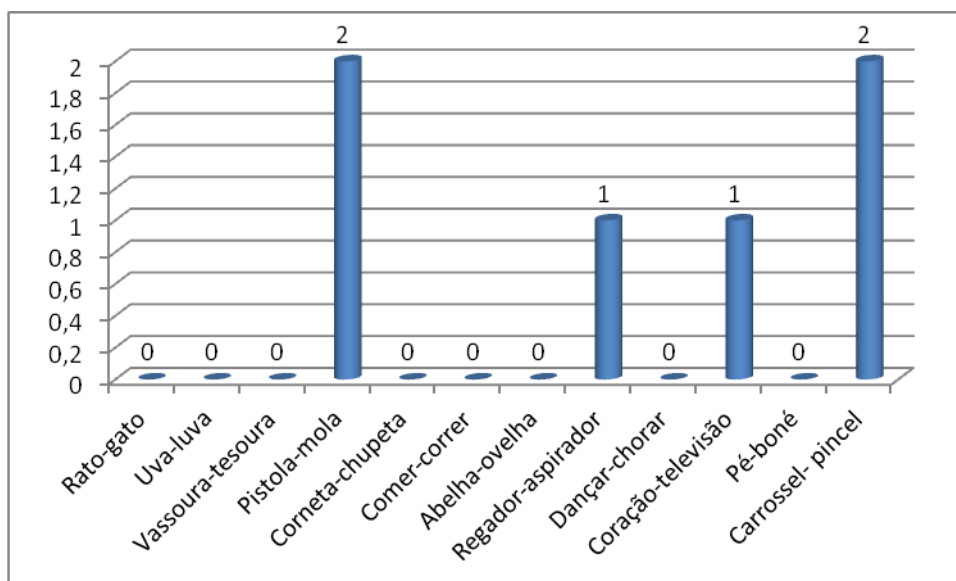


Gráfico 4- Número de erros no agrupamento das rimas com a palavra escrita

Verificou-se deste modo, que os conjuntos de palavras com mais erros foram: pistola-mola e carrossel-pincel.

De seguida, foi solicitado ao aluno que agrupasse novamente os mesmos conjuntos de palavras. No entanto, estes conjuntos apenas tinham a imagem pictográfica.

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos nos dois agrupamentos do Pedro.

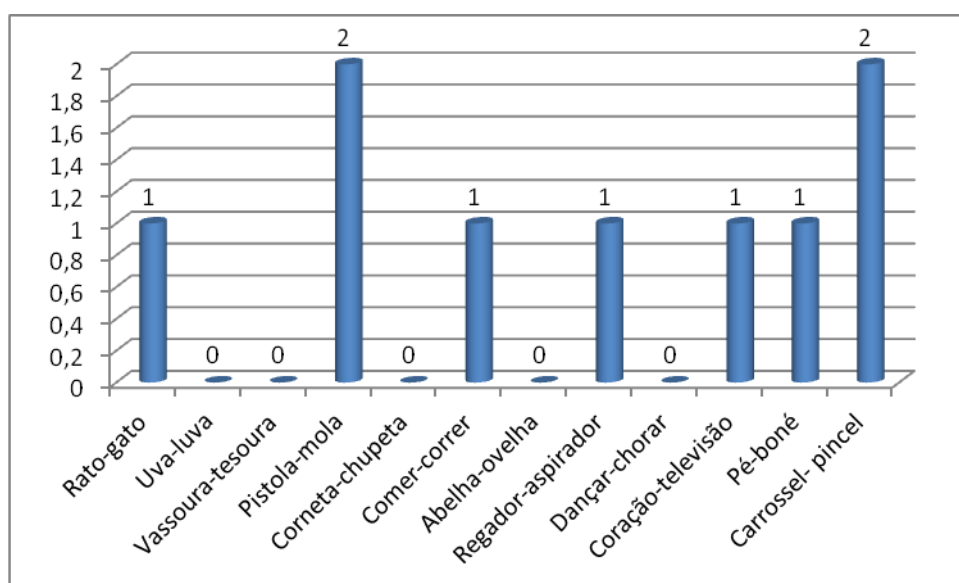


Gráfico 5- Número de erros na identificação das rimas apenas com imagem pictográfica

Após os agrupamentos pode-se concluir que o Pedro errou um maior número de pares, continuando a errar com mais frequência os agrupamentos pistola-mola e carrossel-pincel. Contudo, há agrupamentos que o aluno não errou, a saber: uva-luva, corneta-chupeta, abelha-ovelha e dançar-chorar.

Durante o desenrolar dos jogos o Pedro solicitava que olhasse para o lado para que não pudesse ver o desenrolar do mesmo. Quando acabava de jogar tocava para que olhasse.

No final, pediu que fosse eu a jogar e ele a controlar o jogo e verificar se estava correto. Espalhou todas os cartões em cima da mesa e virou a cara para o lado, enquanto eu realizava o jogo. Quando terminei o Pedro verificou e conseguiu descobrir alguns erros, propositadamente executados.

Depois deste momento, apontou para o relógio, expressando que já estava na hora de terminar a sessão.

4.5.1. Balanço reflexivo

O Pedro conseguiu agrupar algumas palavras que rimam através das imagens pictográficas.

Esta atividade foi muito interessante, uma vez que verifiquei que o Pedro interage cada vez mais com o adulto.

Na próxima sessão serão dados alguns momentos para rever esta atividade.

4.6. Sessão n.º6

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 6 que se encontra no Apêndice 8.6..

Iniciou-se esta sessão com o jogo da última sessão. O Pedro começou por agrupar conjuntos de palavras que rimavam com a respetiva palavra escrita. Deste modo, apresentam-se os resultados obtidos pelo aluno no único agrupamento.

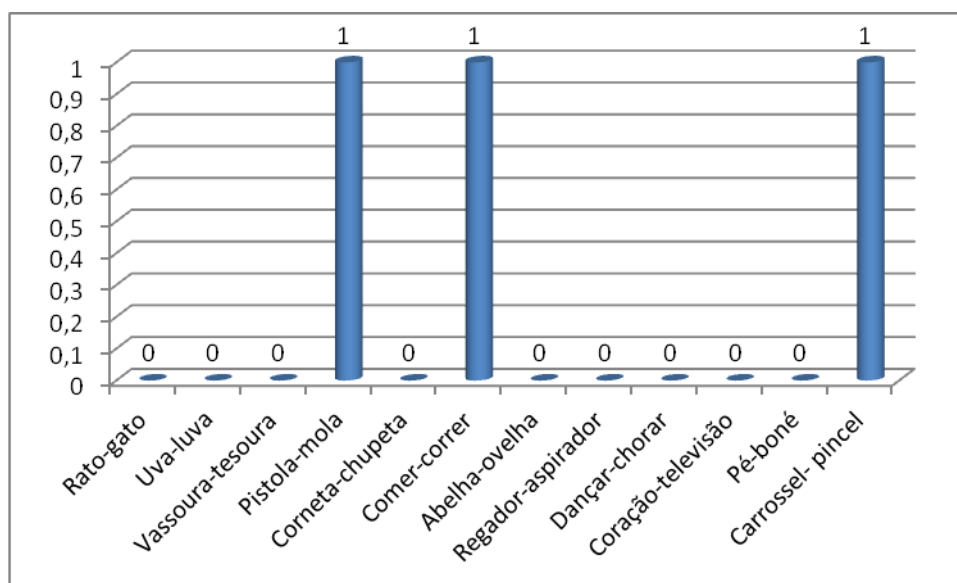


Gráfico 6 - Número de erros no agrupamento das rimas com a palavra escrita (revisão)

Verifica-se através dos resultados obtidos que o aluno atingiu uma melhoria significativa, tendo errado apenas três agrupamentos.

Posteriormente, foi pedido ao Pedro que agrupasse novamente os mesmos conjuntos de palavras. No entanto, estes conjuntos apenas tinham a imagem pictográfica.

Apresentam-se de seguida os resultados obtidos nos dois agrupamentos do Pedro.

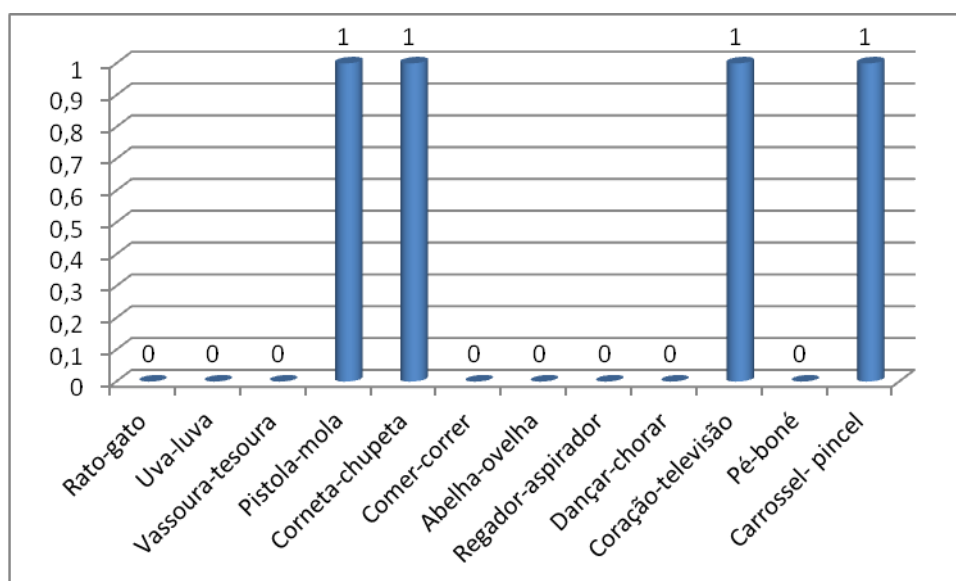


Gráfico 7 - Número de erros na identificação das rimas apenas com imagem pictográfica (revisão)

Tal como nos agrupamentos das palavras com a palavra escrita, nestes agrupamentos apenas com a imagem pictográfica, o aluno evoluiu significativamente. Tendo errado quatro itens de agrupamentos. Verifica-se que o item pistola-mola e carrossel-pincel são aqueles que o Pedro tem errado consecutivamente.

De seguida, explorou-se o software educativo “Vamos rimar?”, construído para a sessão.

Inicialmente o Pedro teve que encontrar as palavras que rimavam. Surgiam apenas imagens pictográficas e ele tinha que selecionar a que rimava. De seguida, teve que fazer a correspondência entre duas imagens pictográficas que rimassem. Utilizou o lápis adequado do programa e conseguiu fazer a linha da correspondência. Ao início sentiu alguma dificuldade devido a sua motricidade fina. No entanto, não desistiu e teve o cuidado de fazer melhor à medida que o jogo ia avançando.

O exercício seguinte exigia que de três imagens pictográfica o Pedro rodeasse as duas que tinham sons iguais. Neste exercício, o aluno, demonstrou mais dificuldades, solicitando constantemente a minha ajuda para ler as palavras, pois deste modo tornar-se-ia mais fácil a identificação das rimas.

De seguida, o aluno tinha que ler uma frase e unir a mesma com a palavra que rimava com o nome da personagem dessa frase. O Pedro, gostou muito deste exercício.

O último exercício do software consistia na identificação de palavras que não rimavam. O Pedro evidenciou dificuldades, tendo de ser feita a explicação pormenorizada do que teria que ser feito. O aluno foi ajudado na primeira identificação, tendo conseguido encontrar a imagem pictográfica que não rimava no exercício seguinte.

4.6.1. Balanço reflexivo

Verificou-se, nesta sessão, que o Pedro já identifica razoavelmente os sons que rimam. Conseguiu resultados evidentes na realização do jogo da sessão anterior.

O aluno demonstrou algumas dificuldades na identificação de palavras que não rimam, talvez pelo facto de até agora apenas terem sido trabalhados os sons que rimam.

Tal como nas sessões anteriores, o Pedro, patenteou muito interesse e uma alegria contagiante na realização das atividades.

4.7. Sessão n.º7

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 7 que se encontra no Apêndice 8.7..

A sessão n.º 7 centrou-se na consciência fonológica e memória auditiva do aluno. Foi solicitado ao aluno que abrisse as grelhas intituladas: consciência fonológica. Deste modo, o Pedro deparou-se com imagens pictográficas e uma pergunta: Quais são as palavras que começam pela mesma sílaba?

De seguida, solicitou-se ao aluno que ouvisse os sons em linha que correspondiam ao nome da imagem. Depois disto, perguntou-se quais eram as palavras que começavam pela mesma sílaba. O Pedro, sentiu-se um pouco confuso porque noutras sessões explorou-se as sílabas que rimavam, ou seja, a sílaba final. Neste exercício era pedido a sílaba inicial igual.

Depois de explorado o primeiro exemplo e do aluno ter percebido, exploraram-se todos os itens seguintes. Desta forma, apresentam-se os resultados obtidos pelo Pedro.

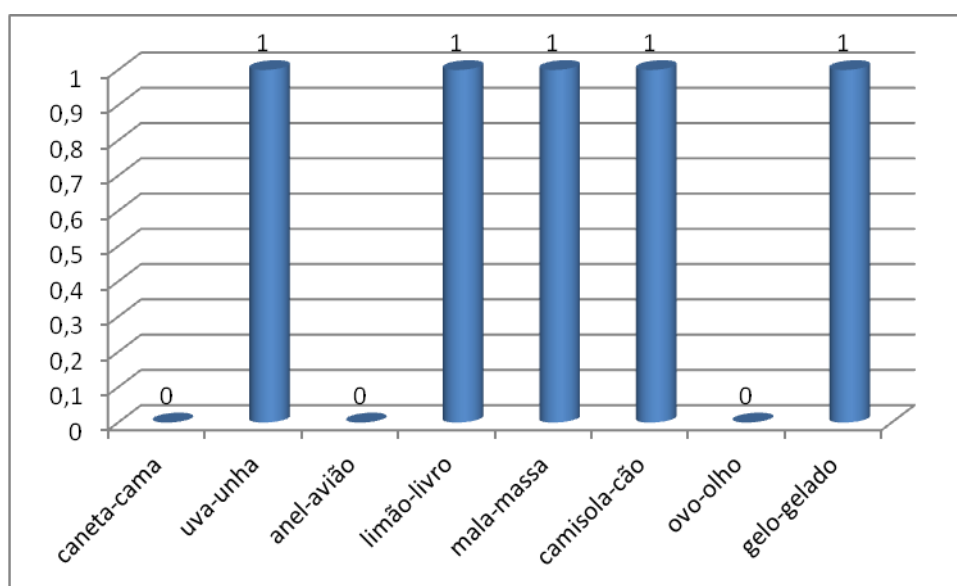


Gráfico 8 - Número de erros na identificação da sílaba inicial igual

Dos oito agrupamentos o aluno errou cinco não tendo conseguido identificar a sílaba inicial das palavras: unha e uva; limão e livro; massa e mala; camisola e cão e gelo e gelado.

De seguida, e, uma vez, que o aluno demonstrou algumas dificuldades na realização do exercício, foi-lhe solicitado que clicasse em cima de cada imagem pictográfica para que ouvisse o som e, assim fosse mais fácil a identificação da sílaba inicial coincidente nas duas palavras. Mostram-se os resultados obtidos:

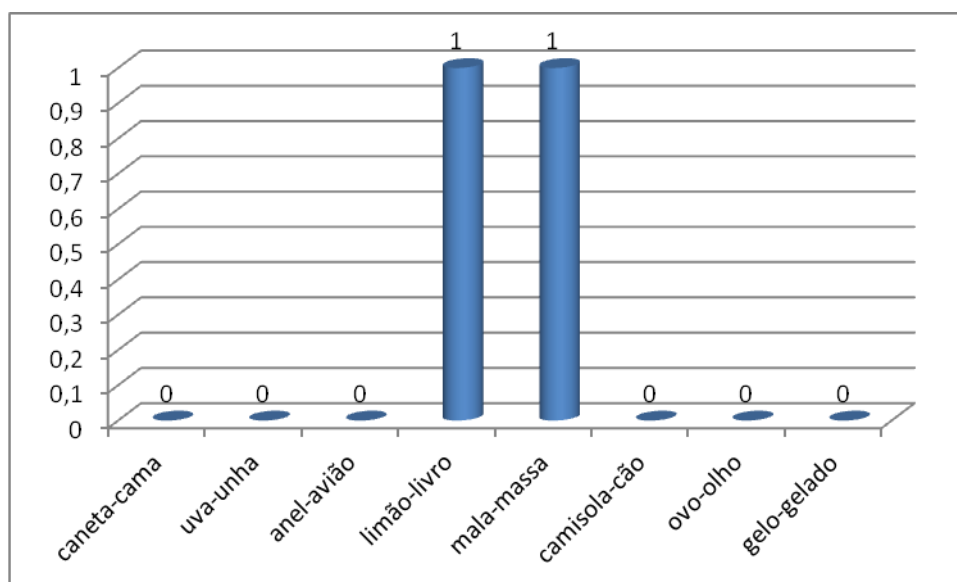


Gráfico 9 - Número de erros na identificação da sílaba inicial com o auxílio do som

Constatou-se que o aluno teve uma melhoria significativa na realização deste exercício após ouvir o som das palavras, tendo errado apenas dois itens.

Realizou-se outro exercício, estimulando a memória auditiva onde o aluno tinha que ouvir quatro palavras e repeti-las pela mesma ordem através de vocalizações ou escrita. O Pedro sorriu, demonstrando que gostou do jogo. Apesar da alegria em realizar o exercício, este foi de difícil execução para o aluno, uma vez que dos quatro conjuntos, apenas conseguiu identificar a ordem correta de um conjunto.

Treinaram-se mais vezes, no entanto o aluno não conseguiu ordenar corretamente, nem através da escrita, nem através de vocalizações.

4.7.1. Balanço reflexivo

No primeiro exercício o Pedro parecia confuso e parecia não compreender o que lhe estava a ser solicitado. Sentiu dificuldades na identificação da sílaba inicial coincidente

em duas palavras. No entanto, quando lhe foi proposto para ouvir o som, estas dificuldades diminuíram significativamente.

Relativamente ao exercício de memória auditiva, o aluno, demonstrou bastante interesse, apesar disso evidenciou dificuldades em vocalizar ou escrever a ordem pela qual ouviu os sons. Deste modo, poder-se-á pensar para uma próxima atividade colocar menos itens para o aluno ouvir (exemplo: passar de quatro para dois e posteriormente ir evoluindo na quantidade).

4.8. Sessão n.º8

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 8 que se encontra no Apêndice 8.8..

A sessão iniciou-se com a exploração de grelhas previamente elaboradas no *GRID* com adjetivos e verbos. Pediu-se ao aluno para abrir o referido programa, depois foi-lhe solicitado que fizesse os gestos referentes às ações dos verbos. O aluno conseguiu fazê-los sem nenhuma dificuldade. Foi um momento muito animado, pois o aluno também solicitou que eu fizesse algumas ações.

Posteriormente foram visualizadas imagens pictográficas relativas a alguns adjetivos. Para a exploração das tabelas foram feitas algumas perguntas e o aluno tinha que responder com recurso ao *GRID*. A saber: Como está o teu casaco?; Como está o tempo hoje?; Como estás?; Como está o computador?, entre outras. As respostas foram acertadas e, sempre dadas com alegria. À pergunta: Como está o computador?, o Pedro, clicou na célula “lento”, onde tinha uma tartaruga e, para reforçar a ideia de que o computador estava mesmo lento imitou, através de gestos, uma tartaruga.

Posteriormente, foi solicitado ao aluno que abrisse o *software* “Adjetivos e verbos” para realizar algumas atividades. Na primeira atividade o aluno tinha que fazer a correspondência entre a imagem fotográfica e a imagem pictográfica, tratando-se primeiramente de adjetivos. O desempenho do Pedro, neste exercício, foi muito bom, uma vez que das vinte e duas correspondências que realizou errou apenas uma.

No exercício seguinte, o aluno, tinha que escolher a palavra escrita correspondente à imagem pictográfica. Tal como no exercício anterior, o Pedro, conseguiu executar com bastante facilidade este, tendo acertado os cinco itens.

Depois de explorados os adjetivos foram explorados os mesmos exercícios, no entanto com verbos. O Pedro conseguiu executar sem dificuldade os exercícios, tendo acertado em todos os itens.

4.8.1. Balanço reflexivo

Nesta sessão, o Pedro, executou as tarefas com bastante êxito. Isto deve-se ao facto do *software* criado ter as imagens fotográficas utilizadas pela docente de educação especial que o acompanha e com as quais ele está habituado a trabalhar. Além disto, os exercícios propostos no mesmo *software* são muito semelhantes aos efetuados nas sessões de Educação Especial, estando a diferença no modo como é aplicado, ou seja, através do computador.

4.9. Sessão n.º9

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 9 que se encontra no Apêndice 8.9..

O Pedro, tal como nas sessões anteriores, veio muito contente para a sessão de intervenção, questionando logo no início quanto tempo demorava a mesma. Desta forma, iniciou-se a sessão com a história “A cigarra e a formiga”. Esta era interativa, sendo o aluno a comandar quando deveria passar os slides, estava em escrita com símbolos e tinha som.

O aluno esteve muito atento aquando da visualização da história, pedindo no final para voltar a observar. De seguida, foi questionado oralmente, conseguindo responder através de gestos e vocalizações ao que lhe era solicitado.

Posteriormente, abriu-se um documento no *Microsoft Office Word* onde o aluno teve contacto com o texto integral da história, fazendo a sua leitura. O aluno leu silabadamente, fazendo ouvir as letras vogais de cada sílaba, o que demonstrou que estava a seguir a leitura.

Seguiram-se as perguntas de interpretação. O Pedro interpretou oralmente através de gestos e vocalizações às questões, no entanto no que concerne à expressão escrita teve algumas dificuldades, omitindo com frequência palavras de função e revelando dificuldades significativas na flexão verbal. Apresentou também dificuldades nas regras de conversão fonema/ grafema e nas regras ortográficas, necessitando de ajuda para

conseguir escrever algumas palavras. É de salientar que todas as perguntas de interpretação eram de resposta curta e simples.

Relativamente à disposição da sequência correta das imagens da história, o Pedro, conseguiu executá-la sem dificuldade nenhuma.

Foi-lhe solicitado ainda que escrevesse uma frase relativa a uma imagem da história. De início o Pedro não queria escrever. No entanto, depois de alguma insistência elaborou a mesma. Foram notórias novamente as dificuldades na expressão escrita.

4.9.1. Balanço reflexivo

Foi evidente nesta sessão o agrado na visualização da história por parte do aluno. Foram também claras as dificuldades do Pedro na expressão escrita, apesar de oralmente conseguir interpretar totalmente a história (através de gestos e vocalizações).

4.10. Sessão n.º10

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 10 que se encontra no Apêndice 8.10..

Esta sessão teve como objetivo principal a construção de cartões de comunicação móveis para o aluno se deslocar ao Agrupamento de Escolas com a docente de Educação Especial, nomeadamente à papelaria e ao bar da Escola.

Inicialmente o Pedro ficou muito curioso com a quantidade de aparelhos (impressora, máquina plastificadora) e questionou para quê tantos instrumentos. Foi-lhe explicado que iria elaborar cartões com imagens pictográficas para se deslocar ao Agrupamento de Escolas.

Este trabalho já é hábito nas sessões de Educação Especial, no entanto o aluno nunca teve a oportunidade de imprimir e plastificar os cartões, pois a Escola não dispões destes aparelhos. Deste modo, estava ansioso para poder trabalhar com estas novas máquinas.

Foi explicado ao Pedro que teria que escolher alguma coisa para comprar na papelaria e algo para comer ou beber no bar para escolhermos os símbolos. O aluno abriu o *Boardmaker* e escolheu o lápis e o iogurte. No mesmo programa foi procurando outras

imagens que o poderiam ajudar na comunicação nestes dois lugares, sempre com o auxílio do adulto.

Após esta fase o aluno teve a oportunidade de imprimir o trabalho elaborado. O Pedro estava radiante a ver o seu trabalho a sair pela impressora. De seguida, ligou-se a máquina plastificadora e explicou-se todos os procedimentos e cuidados a adotar com este aparelho. O aluno ouviu tudo com muita atenção e depois de ver a primeira folha a ser plastificada começou a plastificar as outras. Queixou-se que a máquina fazia muito calor!

Posteriormente e, depois de estar tudo plastificado passou-se ao recorte dos cartões. O Pedro demonstrou algumas dificuldades, tendo sido necessário auxiliá-lo com uma tesoura apropriada.

Depois de terminados os cartões o aluno guardou-os na sua carteira para mostrar à docente de Educação Especial.

4.10.1. Balanço reflexivo

Esta sessão teve bastante sucesso, uma vez que o aluno participou na elaboração completa dos cartões móveis. Estes cartões com símbolos isolados surgem no sentido de colmatar as dificuldades de transporte do computador, correspondentes a mensagens que possa utilizar nos contextos externos à sala de aula. Estes cartões contribuem consideravelmente para a sua funcionalidade comunicativa em ambientes novos e com interlocutores diversificados.

4.11. Sessão n.º11

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 11 que se encontra no Apêndice 8.11.

Solicitou-se ao aluno que ligasse o computador e abrisse o programa *Boardmaker*. Explicou-se que deveria escolher algumas imagens pictográficas para posteriormente escrever frases sobre as mesmas.

O aluno teve alguma dificuldade na escolha das imagens pictográficas, tendo sido necessário auxiliá-lo nesta tarefa. Após a escolha procedeu-se à elaboração de frases relativas às mesmas.

O Pedro conseguiu estruturar frases simples através das imagens pictográficas, embora omita com frequência palavras de função. Realiza relações semânticas de duas palavras de conteúdo, apresentando progressos nas relações semânticas de três constituintes no que respeita a agente/ação/local, objeto/atributo/local e objeto/locução prepositiva/local.

O segundo exercício proposto ao aluno traduziu-se na escrita de uma frase para cada uma das imagens fotográficas apresentadas. Estas imagens tinham a particularidade de retratar situações despropositadas. O Pedro, assim que viu as imagens encolheu os ombros e riu-se e acenava com a cabeça, demonstrando que aquilo estava tudo errado.

4.11.1. Balanço reflexivo

Esta sessão não foi muito motivante para o Pedro, uma vez que se deparou com muitas das suas dificuldades. O aluno continua a evidenciar dificuldades no que respeita à aquisição de vocabulário mais diversificado, necessitando de trabalhá-lo de forma sistemática para que possa consolidar a sua aquisição. Demonstra dificuldades na compreensão de frases complexas.

4.12. Sessão n.º12

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 12 que se encontra no Apêndice 8.12..

Esta sessão iniciou-se quando se questionou o Pedro acerca do meio de transporte que utilizou para chegar à escola, ao qual ele através de vocalizações referiu o carro.

De seguida, solicitou-se que o aluno abrisse o programa *Grid* na tabela Meios de transporte, tendo respondido favoravelmente ao pedido. Deste modo, começou-se por identificar as características comuns entre alguns meios de transporte. O Pedro conseguiu identificar os meios de transporte que se deslocam na terra, no ar e na água. Identificou ainda quais os meios de transporte mais utilizados por ele e pela família. O aluno reconheceu que nas viagens de Verão utiliza o avião para se deslocar com a família.

Procedeu-se de seguida a um exercício para estimular a memória auditiva, deste modo foram ouvidos sons de meios de transporte e o aluno tinha que os identificar no GRID. O Pedro conseguiu identificar o som do carro, mota, comboio e carro de polícia. No entanto, não identificou o som do avião, barco, trator e helicóptero.

Sendo assim, passou-se para as atividades realizadas pelo aluno e família ao fim-de-semana, assim como o meio de transporte utilizado para se deslocarem para estas atividades.

O aluno teve contacto com uma grelha no GRID que apresentava algumas imagens pictográficas, com a respetiva legenda, das principais atividades que ele em conjunto com a família realizavam ao fim-de-semana. Desta forma, solicitou-se ao aluno para identificar o que fez no último sábado, tendo o Pedro mostrado que tinha ido ao centro comercial. Uma vez que o aluno apenas carregou na célula “centro comercial” foi-lhe explicado que deveria formar frases: “Eu fui ao centro comercial”. À pergunta: “O que fizeste no domingo?”, o aluno respondeu: “à equitação”. O Pedro foi novamente estimulado a responder com uma frase completa. À pergunta: “Onde gostas de ir ao sábado?”, o aluno respondeu: “Gosto de ir à equitação”. O aluno começou a perceber a importância da resposta completa para que o recetor o percebesse e, a partir deste momento começou a encetar as respostas completas às perguntas elaboradas.

4.12.1. Balanço reflexivo

Nesta sessão verificou-se que o aluno identifica a maioria dos meios de transporte através das imagens pictográficas. No entanto, não identifica todos através do som que cada um faz.

Esta intervenção foi bastante importante, pois o Pedro conseguiu elaborar frases completas através das imagens pictográficas.

4.13. Sessão n.º13

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 13 que se encontra no Apêndice 8.13..

Tal como foi enunciado anteriormente, o Pedro, apresenta dificuldades na caracterização dos animais. Deste modo, nesta sessão foram explorados alguns animais e as suas características.

Primeiramente pediu-se ao Pedro que identificasse no *GRID* o seu animal preferido, ao qual ele apontou para o gato. Desta forma, começou-se a explorar as características físicas deste animal. Quando lhe foi perguntado se o gato tinha penas ou pelo, o aluno sorriu e vocalizou pelo.

Deste modo, solicitou-se ao Pedro para identificar as imagens dos animais que tinham o corpo revestido com pelo e posteriormente os animais que tinham o corpo revestido com penas. O aluno, conseguiu através das imagens identificar os animais com estas características.

De seguida, foi-lhe pedido que identificasse os animais que rastejam. O Pedro não entendeu o que era rastejar. Desta forma, foi necessário apontar para um exemplo e através do gesto explicar ao aluno. Sendo assim, o Pedro conseguiu posteriormente identificar a cobra. Relativamente aos animais que se deslocam no ar o aluno identificou o pássaro, a borboleta e a abelha, reconhecendo que estes animais têm asas para conseguirem voar. No que concerne aos animais que se deslocam no meio terrestre, o Pedro, identificou a grande maioria dos animais.

O exercício seguinte explorado nesta sessão foi a imitação através de gestos de alguns animais. O Pedro aceitou muito bem este exercício, realizando-o com muito empenho.

Relativamente aos sons emitidos por cada um dos animais, o Pedro, reconheceu os sons emitidos pelos animais mais comuns.

4.13.1. Balanço reflexivo

Verificou-se nesta sessão que o Pedro já identifica a maioria das características dos animais. No entanto, deverá ser um conteúdo a continuar a trabalhar.

Relativamente à imitação dos animais o aluno demonstrou conseguir imitar os animais na perfeição, fazendo-se entender completamente. Nesta sessão, constatou-se que o Pedro reconhece a maioria dos sons dos animais domésticos, devendo desta forma trabalhar-se os sons e características dos animais selvagens.

4.14. Sessão n.º14

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 14 que se encontra no Apêndice 8.14..

Esta sessão iniciou-se com a exploração de uma tabela elaborada no *GRID*, que analisava os dias da semana e as atividades essenciais realizadas pelo aluno nestes dias. Deste modo, passou-se à identificação do dia da semana da intervenção, ao qual o aluno acertou.

O aluno foi questionado sobre o que tinha feito até àquele momento, expressando através das imagens pictográficas que tinha trabalhado língua portuguesa, não formulando a resposta completa: “Eu trabalhei língua Portuguesa.” Desta forma, solicitei-o a fazer a resposta completa na próxima questão, sendo esta: “Com quem trabalhaste língua portuguesa?”, à qual o aluno respondeu: “Eu trabalhei com a professora x.”

Exploraram-se os dias da semana e as atividades realizadas, tendo o aluno conseguido responder corretamente à maioria das questões formuladas e com respostas completas, sempre com o auxílio do adulto.

De seguida, analisou-se uma tabela onde tinha as principais brincadeiras que o Pedro gosta de fazer. O aluno mostrou-se bastante motivado em “dizer” aquilo que mais gosta de fazer.

4.14.1. Balanço reflexivo

Esta sessão correu muito bem, sendo bastante produtiva para o futuro do Pedro na utilização do *GRID* para comunicar.

Verifica-se que o aluno começa a dar respostas completas, mesmo através das imagens pictográficas inseridas no *GRID*.

4.15. Sessão n.º15

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 15 que se encontra no Apêndice 8.15..

Nesta sessão o Pedro estava muito entusiasmado, pois a mesma realizou-se com mais três colegas da turma selecionados aleatoriamente pela docente do 1.º ciclo que acompanha o aluno.

Os alunos sentaram-se todos à volta da mesa e foram formados pares. Depois distribuíram-se os cartões do loto e explicou-se o jogo. Os alunos tinham que ouvir o som correspondente a cada imagem e completar os cartões fornecidos. Quando estes estivessem concluídos diriam bingo e ganhavam o jogo.

O jogo foi avançando, tendo o Pedro perdido a primeira jogada. No entanto, não se preocupou com este facto, estando mais centrado em divertir-se com os colegas.

Trocou de par e ao longo do jogo, enquanto o adulto estava distraído o Pedro ia colocando feijões em cima das imagens para tentar ganhar ao adversário. O colega alertava-o que não podiam fazer assim. O grupo do Pedro voltou a perder o jogo.

Com o último par e, uma vez que já tinha ouvido quase todos os sons duas vezes o Pedro começou a identificar os sons, não sendo a ajuda do colega tão necessária como no início. O Pedro e o seu colega ganharam o jogo e a alegria dele foi contagiante.

4.15.1. Balanço reflexivo

Esta sessão em grupo com colegas da turma foi muito motivante para o Pedro. Ele sentiu-se muito bem com os colegas, mesmo quando era derrotado no jogo.

Houve interajuda e muita preocupação dos colegas em ajudar o Pedro na execução e identificação dos sons do jogo.

5. Avaliação sumativa

A comunicação é essencial à vida do ser humano, é uma competência que faz parte da sua história e cultura, tal como vários estudos vêm comprovando.

Segundo Azevedo e Nunes da Ponte (2008), a comunicação é um processo contínuo, natural e presente na maioria dos momentos do dia-a-dia de cada indivíduo.

Devido à sua problemática, o Pedro, não consegue utilizar a linguagem oral e, por este motivo a intervenção realizada focou o domínio da comunicação, no sentido de potenciar e desenvolver estratégias e formas do aluno se fazer entender e conseguir comunicar mais eficazmente com quem o rodeia.

A planificação da intervenção neste domínio contou com o apoio da terapeuta da fala e da docente de educação especial que acompanham o aluno. A docente de Educação Especial refere que perante as dificuldades apresentadas pelo Pedro as competências que necessitam de ser mais trabalhadas são ao nível da “comunicação, mais especificamente o enriquecimento conceptual e lexical” letivo (Apêndice 3). A Terapeuta da fala relata que o principal objetivo da sua intervenção terapêutica é a “melhoria da funcionalidade comunicativa” letivo (Apêndice 4).

Neste sentido, houve uma tentativa de trabalhar objetivos semelhantes, com o intuito de consolidar e sistematizar aprendizagens na criança.

Realizaram-se outras atividades que vieram possibilitar o desenvolvimento de outras competências comunicativas, nomeadamente a atividade realizada a pares com os colegas da turma. No entanto, o trabalho individualizado foi o que mereceu mais destaque devido ao facto do período de concentração da criança ser reduzido e de se distrair facilmente com estímulos à sua volta.

A atividade de grupo constituiu um veículo de aprendizagem para a ajuda do Pedro em determinada situação, a experimentação alargada e, o envolvimento com os pares em atividades comunicacionais potencia a interação comunicativa.

Foram também utilizados produtos de apoio, para desenvolver competências comunicativas, como *softwares* educativos desenvolvidos propositadamente para as sessões de intervenção, histórias adaptadas, a utilização do computador e do *GRID*. As

estratégias mencionadas anteriormente foram recomendadas pela equipa do CRTIC de Sintra (Centro de Recursos TIC para a Educação Especial), que fez uma avaliação ao Pedro neste ano letivo.

Utilizaram-se também PECS *Picture Exchange Communication System*. Pelo facto de utilizar este instrumento com frequência e desde muito cedo, o Pedro já reconhece a sua funcionalidade e poderá ir cimentando as suas aprendizagens, sentindo-se simultaneamente valorizado, pois consegue fazer-se entender. O programa informático *Boardmaker* foi fundamental em algumas sessões, pois permitiu ao Pedro explorá-lo, ou seja, ampliar, reduzir, simplificar, modificar o tipo de letra e seleccionar a imagem pictográfica através do rápido sistema de busca.

Um dos objetivos da intervenção foi também desenvolver a iniciativa e a intencionalidade comunicativa. Este aspeto foi também trabalhado na realização de atividades lúdicas no computador, nas quais o Pedro teve um papel ativo, pois essas mesmas atividades só avançam com a sua participação e vontade.

O grau de consecução das atividades propostas no âmbito da comunicação foi positivo, tal como é possível observar no quadro apresentado de seguida.

Quadro - Avaliação final da intervenção

| Área | Objetivos | Grau de consecução | | | |
|---|--|--------------------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Comunicação | Utilizar o computador e o <i>GRID</i> | | | | X |
| | Ser capaz de comunicar com o auxílio de recursos específicos | | | X | |
| | Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto | | | | X |
| | Utilizar símbolos SPC | | | | X |
| | Utilizar a carteira de símbolos portáteis | | | X | |
| | Identificar adjetivos e verbos | | | | X |
| | Identificar partes constituintes do seu corpo | | | | X |
| | Identificar os alimentos das principais refeições | | | X | |
| | Identificar as características dos animais | | | X | |
| | Identificar os meios de transporte | | | X | |
| | Aumentar a capacidade de atenção/ concentração | | | X | |
| | Estimular a compreensão auditiva | | | X | |
| | Promover a interação com o outro | | | | X |
| | Conhecer atividades ao fim-de-semana | | | X | |
| | Conhecer as atividades realizadas ao longo do dia | | | X | |
| | Expressão escrita | | | X | |
| | Interpretação de histórias simples | | | X | |
| Legenda: 1- muito fraco; 2- fraco; 3- satisfatório; 4- bom | | | | | |

Conclusões e recomendações

Nos últimos anos tem-se dado cada vez mais importância à problemática da inclusão, no sentido de alertar toda a comunidade educativa para esta questão, de modo a modificar as práticas relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Atualmente em voga o Decreto-Lei 3/2008 visa a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)”.

São muitas vezes os alunos com Necessidades Educativas Especiais que funcionam como “catalisador” para o processo de uma educação inclusiva, constituem para os professores um desafio que os leva a rever as estratégias de ensino que utilizam. O objetivo central é que a escola reflita o valor da diversidade e não a tolerância das diferenças. (Sebba & Sachdev, 1996, cit. por Warwick, 2001)

Como declara O'Brien e O'Brien (1999:52):

a promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos.

Perspetivando um futuro onde a educação inclusiva se afirma como o sentido para onde devemos caminhar, rumo a uma escola para todos e ao conseqüente sucesso educativo, é fundamental estimular a articulação e cooperação entre todos os intervenientes no processo evolutivo de cada educando, desenvolvendo estratégias significativas, promovendo assim uma filosofia inclusiva e o seu sucesso escolar.

Trabalhando juntos, alunos, professores e pais podem criar comunidades escolares que contribuam mais para a educação de todos. Os princípios da inclusão aplicam-se a todos os alunos. Assim, a inclusão é uma questão de melhoria da educação em geral, como defende Ainscow (2000).

Desta forma, a educação especial constitui uma resposta integrada da escola a alunos considerados com NEE de carácter permanente e a operacionalização destas prioridades implica uma procura constante de organização e funcionamento escolar, de modo a dar as respostas mais adequadas. Deste modo, a construção da escola inclusiva exige uma

mudança de perspetiva social. Assim, no enquadramento de ação (Salamanca, 1994:21) pode ler-se:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Segundo esta perspetiva, a inclusão poderá então ser entendida como um processo dinâmico, que visa responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, promovendo uma educação apropriada no âmbito académico, sócio emocional e pessoal.

O presente trabalho de investigação-ação tem a sua tónica assente em questões relacionadas com a inclusão, mas sobretudo com a comunicação.

Para além da promoção da inclusão dos alunos nas escolas de ensino regular é também necessário proporcionar-lhes a intervenção terapêutica adequada. Esta deve ser iniciada precocemente por uma equipa multidisciplinar formada pelos professores, terapeutas, técnicos de saúde e pais. Estes têm que se articular para desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos e encontrar o equilíbrio entre o tempo utilizado nas terapias e o necessário para a sua inclusão educativa e social.

No contexto educativo onde se desenvolveu o presente estudo é visível esta filosofia de partilha e interajuda, entre as docentes e técnicas envolvidas no processo educativo da criança estudada.

No que concerne à intervenção desenvolvida, esta constituiu um verdadeiro trabalho de parceria entre o investigador, o professor do 1.º Ciclo, a terapeuta da fala e a docente de educação especial.

Na sala do 1.º ciclo frequentada pela criança em estudo é visível uma boa dinâmica intergrupar. É dada ênfase à aprendizagem ativa e cooperativa.

A aprendizagem deve promover o desenvolvimento de competências, não tanto numa vertente académica, mas sim ao nível de conhecimentos pessoal e culturalmente relevantes e funcionais para as crianças ou jovens.

Embora já tenham sido feitas algumas considerações relativamente ao trabalho desenvolvido com a criança alvo da investigação, é importante sistematizar essa informação, tendo em conta os objetivos específicos definidos para o estudo.

Um dos objetivos estabelecidos foi identificar as dificuldades da criança no quotidiano. Tal como refere a terapeuta da fala (Apêndice 4) “as dificuldades expressivas impedem-no de ser completamente entendido pelos outros, e muito embora não aparente frustração, leva-o a desistir de comunicar o que pretende (sempre após vários esforços).”

Estas dificuldades traduzem-se em pouca autonomia nas atividades diárias, desistência em comunicar quando não é entendido e léxico reduzido.

Dadas as especificidades da criança é necessário que o mesmo objetivo seja trabalhado várias vezes, recorrendo a estratégias diversificadas, de modo a que a criança consiga efetivamente interiorizar e realizar aprendizagens mais consistentes.

Devido à sua problemática, a criança em estudo tem as suas capacidades comunicativas comprometidas, tendo sido necessário encontrar estratégias que lhe permitam intervir na vida diária do grupo, expressar opiniões, fazer escolhas e desenvolver intencionalidade comunicativa, que é fundamental para interagir com quem o rodeia. A comunicação é promotora das interações sociais e da aprendizagem, sendo a linguagem oral um instrumento para a concretização dos atos de comunicação. No entanto, devido à sua problemática, a criança em estudo, não consegue fazer uso deste tipo de linguagem. Deste modo, realizou-se um trabalho de articulação com a equipa multidisciplinar de forma a proporcionar ao aluno uma resposta mais eficaz, tentando colmatar as suas dificuldades.

Para a terapeuta da fala da criança em estudo as estratégias que têm vindo a ser aplicadas fizeram com que as evoluções mais significativas fossem ao nível da funcionalidade comunicativa.

Dada a especificidade das necessidades desta criança foi utilizado como suporte o Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a comunicação) e a linguagem escrita. Baseados em diversos autores referidos ao longo deste trabalho e na nossa experiência profissional, confirmámos a evidência da importância da fala ou linguagem oral no desenvolvimento conceptual e lexical e, portanto, no desenvolvimento de competências de comunicação verbal.

“Não podendo a Fala ser o canal ou veículo de linguagem há que proporcionar à criança um sistema alternativo de comunicação, tão cedo quanto possível, dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do comportamento, para além de suporte fundamental da interação social”. (Ferreira, Nunes da Ponte e Azevedo, 1999:16)

Tornou-se clara para nós a necessidade de criação de instrumentos que pudessem contribuir para diminuir o fosso que a ausência da linguagem oral pode provocar no desenvolvimento das crianças privadas desta capacidade. Deste modo desenvolveram-se e adaptaram-se recursos específicos para o aluno em estudo, visto que cada indivíduo necessita de estratégias de SAAC é um caso específico.

Foi necessária a conceção de quadros e tabelas de comunicação cuja função consistiu em suportar o sistema de signos gráficos de modo a que a criança em estudo consiga selecionar os signos que pretende. Nestes quadros foi disponibilizado um vocabulário de signos específicos para o Pedro, pois teve de ser adaptado ao vocabulário particular do aluno.

Os quadros e tabelas de comunicação referidos anteriormente foram elaborados com recurso ao *software GRID*. Se um sistema de signos gráficos pode ser, para determinados casos de deficiência do utilizador o único meio de comunicação, no caso específico do Pedro servirá de apoio. Os quadros e tabelas de comunicação estavam adaptados aos contextos do aluno e, como recomendação futura sugere-se que estes continuem a ser flexíveis, ou seja, devem-se ir ajustando às necessidades do Pedro.

Para uma criança com deficiência neuromotora grave o desenvolvimento cognitivo e comunicacional será mais lento do que uma criança sem deficiência. A impossibilidade de comunicar oralmente de forma inteligível e a privação da interação natural com os objetos envolventes, dificulta o desenvolvimento comunicativo e cognitivo destas crianças.

Pelo exposto anteriormente, e como recomendação futura, o principal enfoque, em termos de intervenção pedagógica, deverá continuar a ser o desenvolvimento de competências comunicacionais, adaptadas ao caso específico da criança em estudo.

No decorrer deste projeto de investigação-ação procurou-se utilizar instrumentos e técnicas que ajudassem a compreender o porquê de determinadas situações. Recorreu-se, durante todo o estudo, a elementos que desenvolvessem a sua prática com esta criança, nomeadamente o docente do 1º ciclo, a docente de educação especial e a terapeuta da fala, pois acreditou-se no trabalho em equipa como veículo de

aprendizagem e construção de conhecimento, constituindo uma mais-valia para a criança.

Pretendeu-se que, sempre que possível, as propostas das atividades desenvolvidas durante as sessões constituíssem momentos de satisfação para a criança.

Hoje em dia, cada vez mais são utilizadas as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) na educação de crianças ou jovens com NEE. Deste modo, a maioria das atividades desenvolvidas com a criança em estudo foram com o recurso às Tecnologias da Informação e da comunicação, precisamente por lhe conferirem a possibilidade de aceder e controlar essas mesmas tecnologias, permitindo-lhe potenciar e desenvolver capacidades. Foi notório o contentamento por parte da criança no decorrer destas situações. Seria importante que continuasse a ser possível aceder a estes recursos, pois são fundamentais para lhe conferir maior autonomia, não só no seu percurso escolar, mas também ao longo da sua vida. As TIC estão ao serviço da Educação Especial, possibilitando o envolvimento mais ativo dos alunos com NEE.

Conscientes da importância que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham no nosso quotidiano são vários os autores a sugerir que cada vez mais é necessário possibilitar o contacto dos alunos com NEE, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, com o mundo das novas tecnologias em geral, e com o computador, em particular.

O Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece como uma das medidas da educação especial promover a aprendizagem e a participação dos alunos a medida prevista na alínea f) Tecnologias de Apoio, isto é, “dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social” (Decreto Lei nº 3/2008, artigo 22.º).

Para David Rodrigues (cit. por Montes, 1998: 12):

“ Na educação especial as Novas Tecnologias não representam somente uma melhoria qualitativa das estratégias e estilos de ensino e aprendizagem, ou uma forma alternativa ou mais aperfeiçoada de expressão: elas consubstanciam para muitas crianças a alternativa, a única possibilidade, a Comunicação”.

Daqui que as Novas Tecnologias são estratégias poderosas para ultrapassar repercussões que a deficiência tem nos domínios funcional da aprendizagem e sócio-afectivo.

O acesso à comunicação e informação permitida pelas Novas Tecnologias abre “perspectivas até há pouco inimagináveis”, (Graça, 1995:51) e constitui o “fenómeno social de maior impacto”, (Rodrigues, Morato, Martins & Clara, 1991:111). David Rodrigues (1988:13) refere que:

“neste âmbito elas podem representar a única possibilidade para que um pensamento, uma vontade, uma mensagem se possa desprender de um corpo incapaz de uma comunicação intencional elaborada ou mesmo eficaz”.

Fazendo um balanço desta investigação salientam-se como aspetos positivos o conhecimento mais profundado da criança, da sua problemática e consequente adequação de atividades e estratégias. Fomentou-se o espírito de grupo e a cooperação entre as crianças, desenvolvendo valores de respeito e aceitação da diferença, caminhando assim para um contexto educativo mais inclusivo. De igual modo os adultos conseguiram trabalhar em estreita parceria, o que permitiu sistematizar aprendizagens, de forma a desenvolver competências sociais e comunicativas significativas e ajustadas às especificidades da criança em estudo.

Este estudo ajudou a sua autora a crescer profissionalmente, enquanto professora do 1º ciclo e docente de educação especial, no sentido de querer conhecer melhor as características das crianças com que se trabalha, pois só desta forma se será capaz de decidir conscientemente qual o melhor rumo a tomar relativamente à sua aprendizagem, como o deve fazer. Potenciou-se a capacidade de conseguir trabalhar em equipa e de partilhar, no sentido de crescer com aquilo que os colegas também podem ensinar. Cresceu-se também pessoalmente, pois tornou-se ainda mais evidente a urgência de aceitar o outro tal como ele é, focando aquilo que tem de bom, as suas capacidades, ao invés daquilo que não consegue, das suas dificuldades.

Como recomendações futuras, seria importante dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa que acompanha o Pedro. Urge capacitá-lo para a realização de tarefas, assumindo responsabilidades na sala, operacionalizando estratégias que lhe permitam comunicar de uma forma eficaz, sem que isso se traduza no afastamento do seu grupo e lhe permita uma maior inclusão no espaço educativo.

Perturbações severas ao nível da linguagem e da comunicação funcionam como uma barreira ao desenvolvimento de outras capacidades cognitivas como a memória, a aprendizagem, o raciocínio e o pensamento. Como tal, é fundamental e prioritário investir no desenvolvimento de tecnologias de apoio à comunicação.

Fontes de consulta

Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade. Em Caminhos para as escolas inclusivas*. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6,11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. British Education Research Association: Cardiff.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Andrada, M. G., & Oliveira, M. J. E. (1970). *Perturbações de linguagem nas crianças com paralisia cerebral*. Revista Portuguesa de Deficiência Mental, 1, 253-264.
- Andrés, T. D., Moyá, J., & Peña, A. I. (1997). *Alteraciones motoras en el desarrollo infantil: Análise clínico de casos prácticos*. Madrid: Editorial CCS.
- Bastin G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A; Costa, A. F. da & Machado, F. L. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. Revista Crítica de Ciências Sociais. Lisboa, 29, pp. 55-80.
- Beukelman, D. R.; E Mirenda, P. (1999). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults*. Second Edition. London, UK: Paul H. Brookes.
- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Caldas, A (2000). *A herança de Franz Joseph Gall. O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Caldeira, E.; Paes, I.; Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa, ACIME/DEB.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, F. (2007) – *Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana*. In Rodrigues, D. (Org.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana.
- César, M. (2003) - *A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos*. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Em *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). *Reflexões para a construção de uma escola inclusiva*. *Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L.M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. Em David Rodrigues (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação*. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular*.
- Duffy, J.R. (1995). *Motor Speech Disorders - Substrates, Differential Diagnosis and Management*. St. Louis: Mayo Foundation.

- Escolval, A e Baptista, M. J., (1994). *Deficiência Motora – Contribuição para o Estudo das Necessidades Específicas da Criança e Jovem com Problemas Motores*. Lisboa: ESEL.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observações de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Ferreira, M. C. T. R.; Nunes da Ponte, M. M.; Azevedo, L. M. F. (1999). *Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Ferreira, M. C. T.R.; Ponte M. M. N.; & Azevedo L. M. F. (2000). *Inovação Curricular Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Gil, J. L.; González, G. M.; & Ruiz, M. J. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 293-315). Lisboa: Dinalivro.
- Graça, J. (1995). *As Novas Tecnologias no apoio à Comunicação para Pessoas com Necessidades Especiais*. Integrar 8.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education* (6ª ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Heward, W. L. (2000). *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Ketele, J.M. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-acción: Conocer y Cambiar la Pratica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.
- Lourenço, L, Faias, J., Afonso, R., Moreira, A., Ferreira, J. M. (1996). *Improving communication and language skills of children with developmental disorders: Family involvement in graphic language intervention*. S. Von Tetzchner M.H. Jensen. (1996). *Augmentative and Alternative Communication: European Perspectives* (pp. 309 - 323). London: Whurr Publishers Ltd.
- Martín-Caro, L. (1993). *Paralisis cerebral y sistema neuromotor: Una aproximacion educativa*. In A. Rosa, I. Montero & M. C. Garcia (Eds.), *El niño con paralisis cerebral: Enculturacion, desarrollo e intervencion* (pp. 17-86). Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia:CIDE.
- Martin, M. & Jáuregui, M. V. & Lopez, M. L. (2004). *Incapacidade motora – Orientações para adaptar a escola*. São Paulo: Artmed Editora.
- Montes, J. (1998). *Tecnologias de Informação e Educação Especial*. Noesis,46.
- Muñoz, G. (1997). *Deficientes Motores II: Parálisis Cerebral*. Lisboa: Dinalivro.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos – Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- O'Brien, J. & , O'Brien C. (1999) –A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In Stainback, S. & Stainback, W. (Org.). *Inclusão- Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patton, M. O. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills CA: Fage.

- Ponte, M.; Azevedo, L. (2003). *Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio: Manual de Cursos*. Lisboa.
- Póo, P. (1996). Parálisis Cerebral. In M. Puyuelo, P. Póo, C. Basil & M. L. Métayer (Eds.), *Logopedia en la parálisis cerebral. Diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Masson, S. A.
- Puyuelo, M., & Arriba, J. A. (2000). *Parálisis Cerebral Infantil: Aspectos comunicativos y psicopedagógicos - orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Puyuelo, M., Póo, P., Basil, C, Métayer, M. (2001). *Logopedia en la parálisis cerebral diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Masson.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva
- Rodrigues, D. (1988). Palavras de abertura. In D. R. e. al. (Ed.), *Novas tecnologias na educação especial: Uma abordagem pedagógica. Actas do seminário*. (pp. 11-15). Lisboa: Polo do Projecto Minerva da UTL - ISEF/EER.
- Rodrigues, D. (1989). Paralisia cerebral: As caracterizações nosológicas e topográficas como variáveis de estudo. *Educação especial e reabilitação*, 1(1), 19-23.
- Rodrigues, D., Morato, P., Martins, R., Clara, H. S. (1991). *As Novas Tecnologias na Educação Especial: do assombro à realidade*. In IV Encontro Nacional de Educação Especial – Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão Sobre Uma Agenda Possível*. Inclusão, I.
- Rodrigues, D. (2001). Introdução. Em David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto editora.

- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Em D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sánchez-Cano (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Em *Revista Portuguesa de Educação*, v 20, pp 105-149.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: ME-DEB.
- Santos, J. (s.d.). *Avaliação no Ensino à Distância*. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Sim-Sim, I., ed lit. (2005)- *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I, Silva, A, Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tetzchner, S.; Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Colecção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Tetzchner, S. von, Brekke, K. M., SJ Thun, et al., *Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa*. *Rev. bras. Educação especial* vol.11, n.2, 2005
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa Editores.

- Veríssimo, A. (2000) - *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Warnik, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Winnick, J. (2004). *Educação Física e Esportes Adaptados*. São Paulo: Manole.

Eletrônicas

- Andrade, M.; Pacheco, M.; Farias, S. (2006) *Pessoas com Deficiência Rumo ao Processo de Inclusão na Educação Superior*, Disponível em: www.fasb.edu.br/revista/index.php/conquer/article/.../27/9 . Acedido em 01 de agosto de 2012.
- Azevedo, L.; Nunes da Ponte, M. (2008). *O computador como Tecnologia de Apoio ao desenvolvimento da literacia (Leitura/Escrita) em crianças com incapacidades neuromotoras graves*. Disponível em www.c5.c1/Congreso/HTML/charla5.htm . Acedido em 20 de fevereiro de 2012
- Beane, James A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*, v.3, n.2, pp.91-110. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org . Acedido em 14 de junho de 2012
- Carvalho, R. G. G. (2006). *Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental*, in Revista Iberoamericana de Educación, n.º 40/3. Disponível em <http://www.rieoei.org/> . Acedido em 10 de março de 2012
- FERNANDES, P. (2006) *Literacia Emergente e contextos educativos*. Disponível em omb.no.sapo.pt/documentos/artigo_PauloFernandes_OMB.pdf . Acedido em 25 de maio de 2012
- Leite, C. (2001, Abril) *Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios*. Disponível em <http://fpce.up.pt/ciie/c%f4pia%20de%20carlinda.htm> . Acedido em 12 maio 2012
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo Competências*. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html . Acedido em 3 junho 2012
- Serra, H. (2009). *Educação Especial, Estigma ou Diferença?* Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo 14, 1-5. Disponível em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad02.html . Acedido em 6 de julho 2012
- Tanure, M., Duarte, E. (2010). *O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico*. Revista de Educação Física/UEM, Vol.21, nº3. Disponível em

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewArticle/7764> . Acedido em 16 abril 2012

Outras fontes

- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Ed. UNESCO.
- Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro. *Diário da República*, I série, n.º 2373.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, I série, n.º 4.
- Programa Educativo Individual (PEI) da criança em estudo.
- Projeto educativo do agrupamento de Escolas.

Apêndices

Apêndice 1

Aplicação do teste sociométrico

Apêndice 1.1. - Lista de alunos

| | |
|-------|----|
| A. C | 1 |
| A. F. | 2 |
| B. L. | 3 |
| B. P. | 4 |
| C. B. | 5 |
| C. C. | 6 |
| C. F | 7 |
| M. A. | 8 |
| M. S. | 9 |
| M. C. | 10 |
| M. G. | 11 |
| M. M. | 12 |
| M. C. | 13 |
| M. S. | 14 |
| P. S. | 15 |
| P. C. | 16 |
| R. F. | 17 |
| R. D. | 18 |
| T. E. | 19 |
| T. T. | 20 |
| T. X | 21 |

Apêndice 1.2 - Matriz sociométrica – Escolhas

| Sexo masculino | | | | | | | | | | | Sexo feminino | | | | | | | | | | | | N.º de escolhas | N.º de indivíduos escolhidos |
|--|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|------------------------------|
| | 1 | 2 | 4 | 8 | 15 | 16 | 18 | 20 | 21 | 3 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 19 | | | |
| Sexo masculino | 1 | | | 030 | | 100 | 023 | 312 | | 200 | | | 001 | | | | | | | | | 9 | 6 | |
| | 2 | | | 110 | 002 | 201 | | 030 | 003 | 020 | | | | | | | | | | 300 | | 9 | 7 | |
| | 4 | 201 | 112 | | 300 | | 020 | 003 | 030 | | | | | | | | | | | | | 9 | 6 | |
| | 8 | 030 | | | | 301 | | | 213 | 122 | | | | | | | | | | | | 9 | 4 | |
| | 15 | 003 | | 300 | 111 | | | | 030 | 222 | | | | | | | | | | | | 9 | 5 | |
| | 16 | 302 | | | 020 | 233 | | 111 | | | | | | | | | | | | | | 9 | 4 | |
| | 18 | | | | 020 | 010 | 101 | | 203 | 332 | | | | | | | | | | | | 9 | 5 | |
| | 20 | | | | 121 | | | 333 | | 212 | | | | | | | | | | | | 9 | 3 | |
| | 21 | | 001 | | 112 | 303 | | 030 | 220 | | | | | | | | | | | | | | 9 | 5 |
| Sexo feminino | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | 5 | | | | | | | | | | | | | | 002 | 221 | 300 | 110 | 030 | 003 | | 9 | 6 | |
| | 6 | | 100 | | | | | | | | | 220 | | | 310 | | 030 | 003 | 002 | 001 | | 9 | 7 | |
| | 7 | | | | | | | | | 003 | 310 | | | 101 | | 020 | 030 | | | | 202 | 9 | 6 | |
| | 9 | | 001 | | | | | | | 333 | | | 110 | | | | | 002 | | | 220 | 9 | 5 | |
| | 10 | | | | | 011 | | | | | 120 | | | | | 230 | 003 | 300 | 002 | | | 9 | 6 | |
| | 11 | | | | | | | | | | 121 | | | | | 232 | | 310 | 003 | | | 9 | 4 | |
| | 12 | | | | | | | | | | 220 | | | | | | | 133 | 002 | 311 | | 9 | 4 | |
| | 13 | | | | | | | | | | 221 | 110 | | | | | | 002 | | 003 | 330 | | 9 | 5 |
| | 14 | | | | | | | | | | | 030 | | | 003 | | | 122 | 300 | | 211 | | 9 | 5 |
| 17 | | | | | | | | | | | 223 | | | | | | 101 | 010 | 332 | | | 9 | 4 | |
| 19 | | | | | | | | | | | 010 | 303 | 231 | 122 | | | | | | | | 9 | 4 | |
| Totais por Critério | | 213 | 213 | 220 | 454 | 524 | 133 | 354 | 343 | 554 | 223 | 792 | 101 | 222 | 323 | 112 | 231 | 444 | 434 | 125 | 434 | 211 | | |
| Totais combinados | | 6 | 6 | 4 | 13 | 11 | 7 | 12 | 10 | 14 | 7 | 18 | 2 | 6 | 8 | 4 | 6 | 12 | 11 | 8 | 11 | 4 | 180 | |
| N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido | | 4 | 4 | 3 | 7 | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 | 3 | 9 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 8 | 8 | 6 | 6 | 2 | - | 101 |

Legenda:



pergunta I



pergunta II



pergunta III

Apêndice 1.3 - Matriz sociométrica – Escolhas (Reciprocidades)

Sexo masculino

Sexo feminino

| | | 1 | 2 | 4 | 8 | 15 | 16 | 18 | 20 | 21 | 3 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 19 | N.º de escolhas | N.º de indivíduos escolhidos |
|--|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|------------------------------------|
| Sexo masculino | 1 | | | 030 | | 100 | 023 | 312 | | 200 | | | | 001 | | | | | | | | | 9 | 6 |
| | 2 | | | 110 | 002 | 201 | | 030 | 003 | 020 | | | | | | | | | | | 300 | | 9 | 7 |
| | 4 | 201 | 112 | | 300 | | 020 | 003 | 030 | | | | | | | | | | | | | | 9 | 6 |
| | 8 | 030 | | | | 301 | | | 213 | 122 | | | | | | | | | | | | | 9 | 4 |
| | 15 | 003 | | 300 | 111 | | | | 030 | 222 | | | | | | | | | | | | | 9 | 5 |
| | 16 | 302 | | | 020 | 233 | | 111 | | | | | | | | | | | | | | | 9 | 4 |
| | 18 | | | | 020 | 010 | 101 | | 203 | 332 | | | | | | | | | | | | | 9 | 5 |
| | 20 | | | | 121 | | | 333 | | 212 | | | | | | | | | | | | | 9 | 3 |
| | 21 | | 001 | | 112 | 303 | | 034 | 220 | | | | | | | | | | | | | | 9 | 5 |
| Sexo feminino | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| | 5 | | | | | | | | | | | | | | | 002 | 221 | 300 | 110 | 030 | 003 | | 9 | 6 |
| | 6 | | 100 | | | | | | | | | 220 | | | 310 | | | 030 | 003 | 002 | 001 | | 9 | 7 |
| | 7 | | | | | | | | | | 003 | 310 | | | 101 | | 020 | 030 | | | | 202 | 9 | 6 |
| | 9 | | 001 | | | | | | | | 333 | | | 110 | | | | 002 | | | | 220 | 9 | 5 |
| | 10 | | | | | | 011 | | | | | 120 | | | | | 230 | 003 | 300 | 002 | | | 9 | 6 |
| | 11 | | | | | | | | | | | 121 | | | | | 232 | | 310 | 003 | | | 9 | 4 |
| | 12 | | | | | | | | | | | 220 | | | | | | | 133 | 002 | 311 | | 9 | 4 |
| | 13 | | | | | | | | | | 221 | 110 | | | | | | 002 | | 003 | 330 | | 9 | 5 |
| | 14 | | | | | | | | | | | 030 | | | 003 | | | 121 | 300 | | 211 | | 9 | 5 |
| | 17 | | | | | | | | | | | 223 | | | | | | 101 | 010 | 332 | | | 9 | 4 |
| | 19 | | | | | | | | | | | 010 | 303 | 231 | 122 | | | | | | | | 9 | 4 |
| Totais por Critério | | 213 | 213 | 220 | 454 | 524 | 133 | 354 | 343 | 554 | 223 | 792 | 101 | 222 | 323 | 112 | 231 | 444 | 434 | 125 | 434 | 211 | | |
| Totais combinados | | 6 | 6 | 4 | 13 | 11 | 7 | 12 | 10 | 14 | 7 | 18 | 2 | 6 | 8 | 4 | 6 | 12 | 11 | 8 | 11 | 4 | 180 | |
| N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido | | 4 | 4 | 3 | 7 | 6 | 4 | 6 | 6 | 6 | 3 | 9 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 8 | 8 | 6 | 6 | 2 | - | 101 |

Legenda:



pergunta I



pergunta II



pergunta III

Apêndice 1.4. -Matriz sociométrica - Rejeições

| Sexo masculino | | | | | | | | | | Sexo feminino | | | | | | | | | | | | | |
|--|----|---|-----|-----|----|-----|----|----|----|---------------|-----|-----|-----|---|-----|----|----|----|-----|----|-----|--------------------|------------------------------------|
| | 1 | 2 | 4 | 8 | 15 | 16 | 18 | 20 | 21 | 3 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 19 | N.º de escolhas | N.º de indivíduos escolhidos |
| Sexo masculino | 1 | | | | | | | | | | 001 | 100 | | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 2 | | | 100 | | | | | | | | | 010 | | 001 | | | | | | | 3 | 2 |
| | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 111 | 3 | 2 |
| | 8 | | | | | | | | | | | | 101 | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 15 | | | | | | | | | | | 101 | | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 16 | | | | | | | | | | | 010 | | | | | | | | | 101 | 3 | 2 |
| | 18 | | | 101 | | | | | | | | | | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 20 | | | | | | | | | | | 001 | | | | | | | | | 110 | 3 | 2 |
| | 21 | | | | | | | | | | | 100 | 010 | | | | | | | | 001 | 3 | 3 |
| Sexo feminino | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| | 5 | | | | | | | | | | | 110 | | | | | | | | | 001 | 3 | 2 |
| | 6 | | | 110 | | 001 | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 |
| | 7 | | | | | | | | | | | 110 | | | | | | | 001 | | | 3 | 2 |
| | 9 | | | 111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 |
| | 10 | | | 100 | | 010 | | | | | | | | | | | | | | | 001 | 3 | 3 |
| | 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 111 | 3 | 1 |
| | 12 | | | 010 | | | | | | | | 001 | | | | | | | | | 100 | 3 | 3 |
| | 13 | | | | | | | | | | | 110 | | | | | | | | | 001 | 3 | 2 |
| | 14 | | | | | | | | | | | 001 | 110 | | | | | | | | | 3 | 2 |
| Totais por Critério | | | 442 | 200 | 11 | 1 | | | | | 1 | 644 | 231 | | 111 | | | | 1 | | 578 | | |
| Totais combinados | | | 10 | 2 | 2 | 1 | | | | | 1 | 14 | 6 | | 3 | | | | 1 | | 20 | 60 | |
| N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido | | | 6 | 2 | 2 | 1 | | | | | 1 | 10 | 4 | | 3 | | | | 1 | | 14 | | 44 |

Legenda:

● pergunta I

● pergunta II

● pergunta III

Apêndice 1.5. - Matriz sociométrica – Rejeições (reciprocidades)

Sexo masculino

Sexo feminino

| | | 1 | 2 | 4 | 8 | 15 | 16 | 18 | 20 | 21 | 3 | 5 | 6 | 7 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 17 | 19 | N.º de escolhas | N.º de indivíduos escolhidos |
|----------------|--|---|---|-----|-----|-----|-----|----|----|----|---|-----|-----|-----|---|-----|----|----|----|----|----|-----|--------------------|------------------------------------|
| Sexo masculino | 1 | | | | | | | | | | | 001 | 100 | | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 2 | | | | 100 | | | | | | | | | 010 | | 001 | | | | | | | 3 | 2 |
| | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 111 | 3 | 2 |
| | 8 | | | | | | | | | | | | | 101 | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 15 | | | | | | | | | | | | 101 | | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 16 | | | | | | | | | | | | 010 | | | | | | | | | 101 | 3 | 2 |
| | 18 | | | 101 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 010 | 3 | 2 |
| | 20 | | | | | | | | | | | | 001 | | | | | | | | | 110 | 3 | 2 |
| | 21 | | | | | | | | | | | | 100 | 010 | | | | | | | | 001 | 3 | 3 |
| Sexo feminino | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| | 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 001 | 3 | 2 |
| | 6 | | | 110 | | 001 | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 |
| | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 |
| | 9 | | | 111 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | 2 |
| | 10 | | | 100 | | 010 | | | | | | | | | | | | | | | | 001 | 3 | 3 |
| | 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 111 | 3 | 1 |
| | 12 | | | 010 | | | | | | | | | 001 | | | | | | | | | 100 | 3 | 3 |
| | 13 | | | | | | | | | | | | 110 | | | | | | | | | 001 | 3 | 2 |
| | 14 | | | | | | | | | | | | 001 | 110 | | | | | | | | | 3 | 2 |
| | 17 | | | 010 | | | | | | | | | | | | 100 | | | | | | 001 | 3 | 3 |
| | 19 | | | | 100 | | 001 | | | | | | | | | 010 | | | | | | | 3 | 3 |
| | Totais por Critério | | | 442 | 200 | 11 | 1 | | | | | 1 | 644 | 231 | | 111 | | | | 1 | | 578 | | |
| | Totais combinados | | | 10 | 2 | 2 | 1 | | | | | 1 | 14 | 6 | | 3 | | | | 1 | | 20 | 60 | |
| | N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido | | | 6 | 2 | 2 | 1 | | | | | 1 | 10 | 4 | | 3 | | | | 1 | | 14 | | 44 |

Legenda: ● pergunta I ● pergunta II ● pergunta III

Apêndice 1.6 - Cálculos para os sociogramas das escolhas

1.º Número de alunos ----- N = 21

2.º Número total de escolhas -----TE = 180

3.º Média -----M = $\frac{180}{21} = 8,57$

4.º Probabilidade que cada um tem de ser **escolhido** -----P = $\frac{8,57}{3 \times (21-1)}$
 $= \frac{8,57}{3 \times 20}$
 $= 0,14$

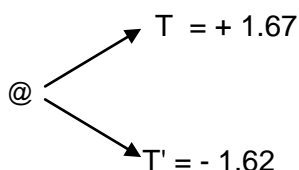
5.º Probabilidade que cada um tem de **não** ser **escolhido** -----Q P + Q = 1

$$Q = 1 - P$$

$$Q = 1 - 0,14 = 0,86$$

6.º Desvio padrão **6** ----- $6 = \sqrt{C(N-1) \cdot P \cdot Q}$
 $= \sqrt{3 \times 20 \times 0,14 \times 0,86}$
 $= 7,22$

7.º Grau de obliquidade da curva @ ----- @ = $\frac{0,86 - 0,14}{7,22}$
 $= 0,10$

8.º Valores na tabela de Salvosa ----- @ 

9.º Limite superior ----- L S = $8,57 + 1,67 \times 7,22$
 $= 8,57 + 12,06$
 $= 20,63$

10.º Limite inferior ----- L I = $8,57 + (- 1,62) \times 7,22$
 $= 8,57 - 11,70$
 $= 8,57 - 11,70$
 $= -3,13$

Apêndice 1.7. - Cálculos para os sociogramas das rejeições

1.º Número de alunos ----- N = 21

2.º Número total de escolhas -----TE = 60

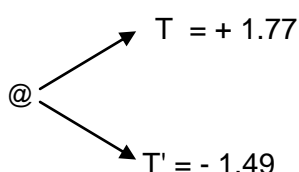
3.º Média -----M = $\frac{60}{21} = 2,86$

4.º Probabilidade que cada um tem de ser **rejeitado** -----P = $\frac{2.86}{3 \times (21-1)}$
 $= \frac{2.86}{3 \times 20}$
 $= 0,05$

5.º Probabilidade que cada um tem de **não** ser **rejeitado** -----Q P + Q = 1
 $Q = 1 - P$
 $Q = 1 - 0.05 = 0.95$

6.º Desvio padrão **6** ----- $6 = \sqrt{C(N-1) \cdot P \cdot Q}$
 $= \sqrt{3 \times 20 \times 0.05 \times 0.95}$
 $= 1.69$

7.º Grau de obliquidade da curva @ ----- @ = $\frac{0.95 - 0.05}{1.69}$
 $= 0.53$

8.º Valores na tabela de Salvosa ----- @ 
 $T = + 1.77$
 $T' = - 1.49$

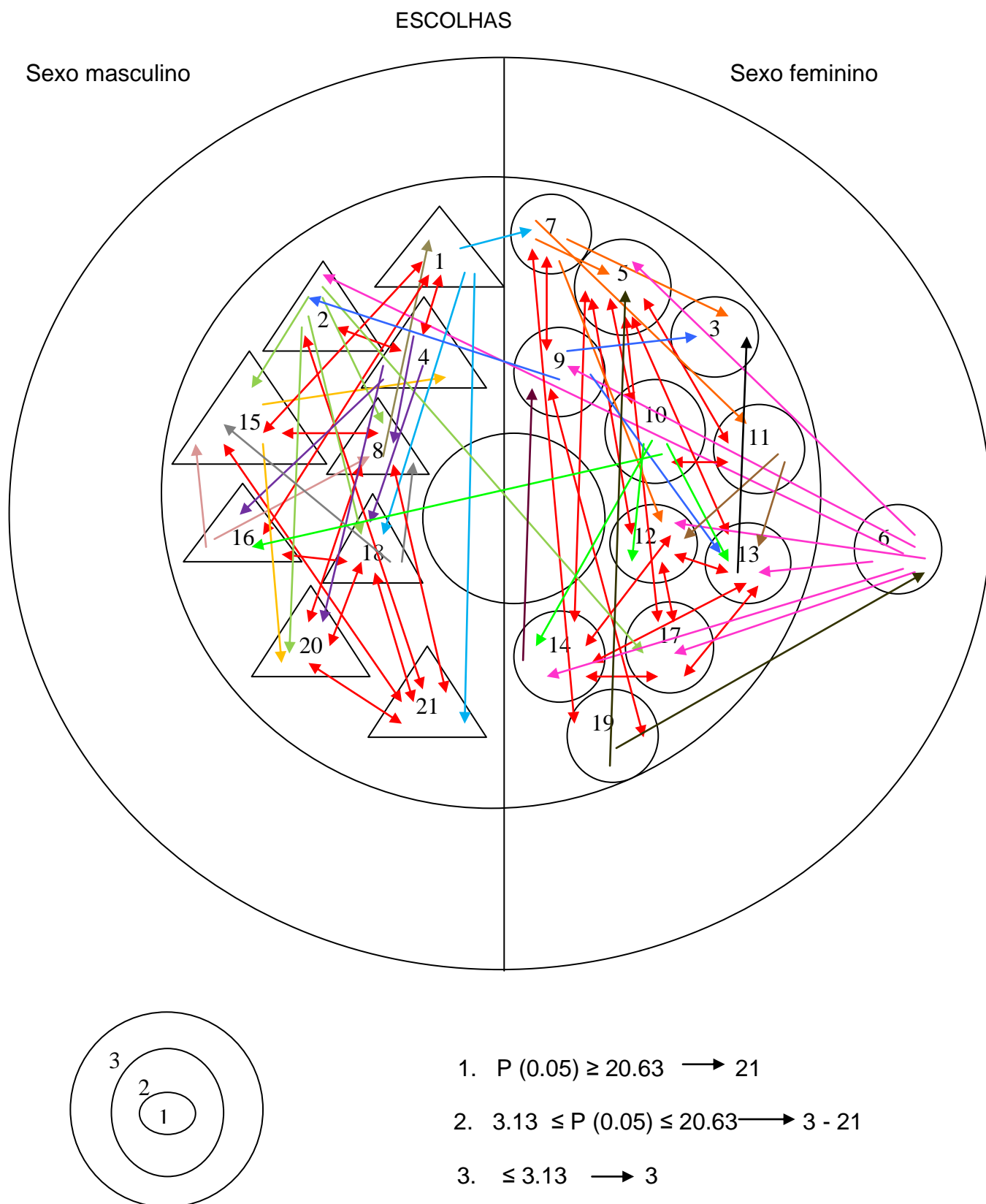
9.º Limite superior ----- L S = $2.95 + 1.77 \times 1.69$
 $= 2.95 + 2,99$
 $= 5.94$

10.º Limite inferior ----- L I = $2.95 + (- 1.49) \times 1.69$
 $= 2.95 - 1.49 \times 1.69$
 $= 2.95 - 2.52$
 $= 0.43$

Apêndice 1.8. -Tabela de Salvosa

| P < 0.05 | | |
|----------|-----|--------------------|
| | 0.0 | - 1.64 + 1.64 |
| 0.10 → | 0.1 | - 1.62 + 1.67 |
| | 0.2 | - 1.59 + 1.70 |
| | 0.3 | - 1.56 + 1.73 |
| | 0.4 | - 1.52 + 1.75 |
| 0,53 → | 0.5 | - 1.49 + 1.77 |
| | 0.6 | - 1.46 + 1.80 |
| | 0.7 | - 1.42 + 1.82 |
| | 0.8 | - 1.39 + 1.84 |
| | 0.9 | - 1.35 + 1.86 |
| | 1.0 | - 1.32 + 1.88 |

Apêndice 1.9.- Sociogramas em alvo - escolhas

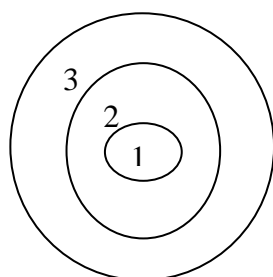


Apêndice 1.10. -Sociograma em alvo – rejeições

REJEIÇÕES

Sexo masculino

Sexo feminino



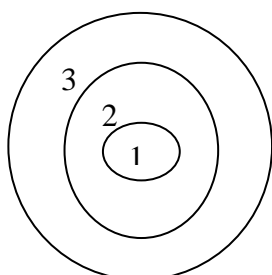
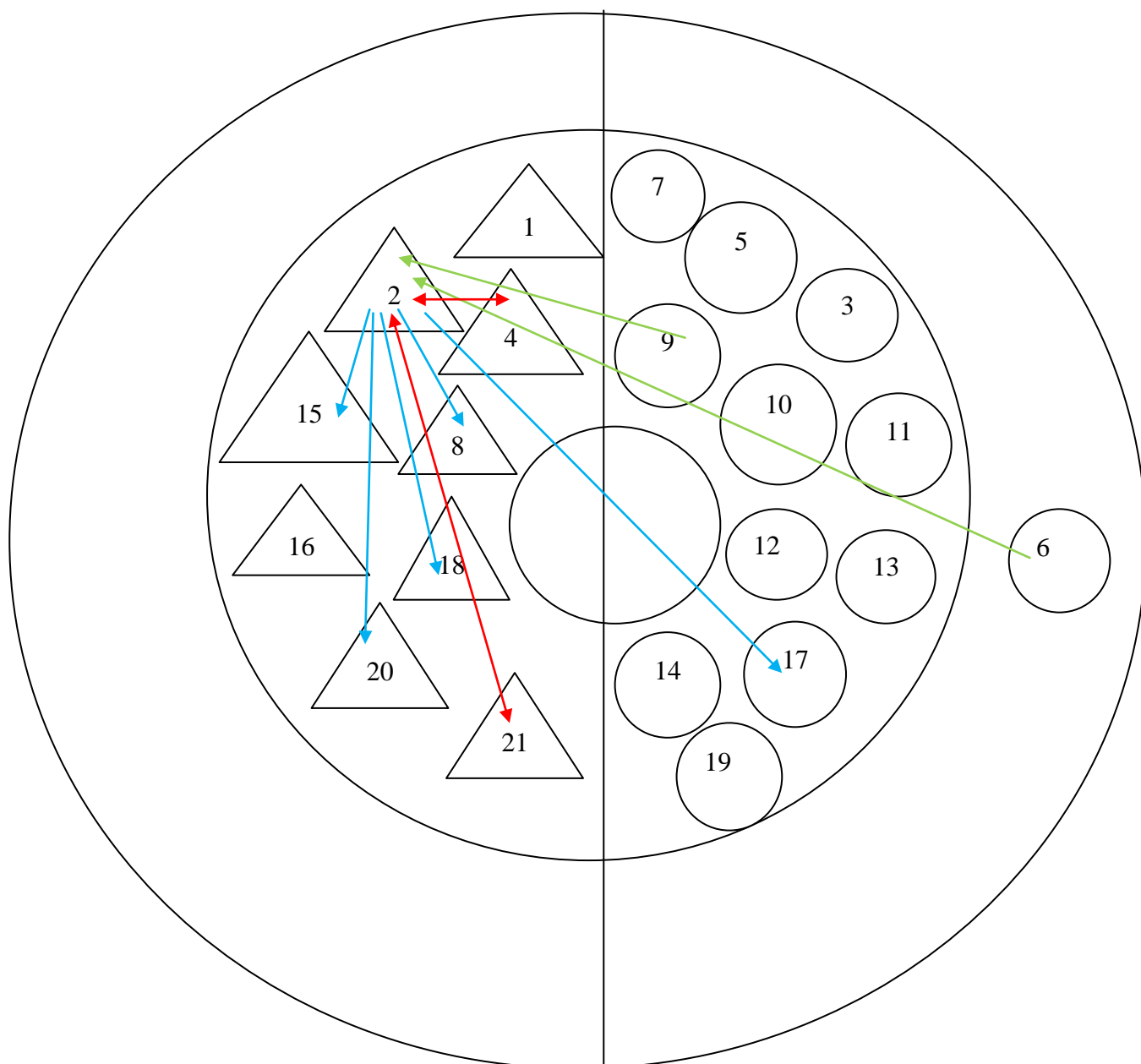
1. $P(0.05) \geq 5,94 \rightarrow 6$
2. $0,43 \leq P(0.05) \leq 5,94 \rightarrow 1 - 5$
3. $\leq 0,43 \rightarrow 0$

Apêndice 1.11. -Sociograma individual de 2 - escolhas

ESCOLHAS

Sexo masculino

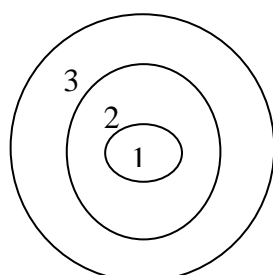
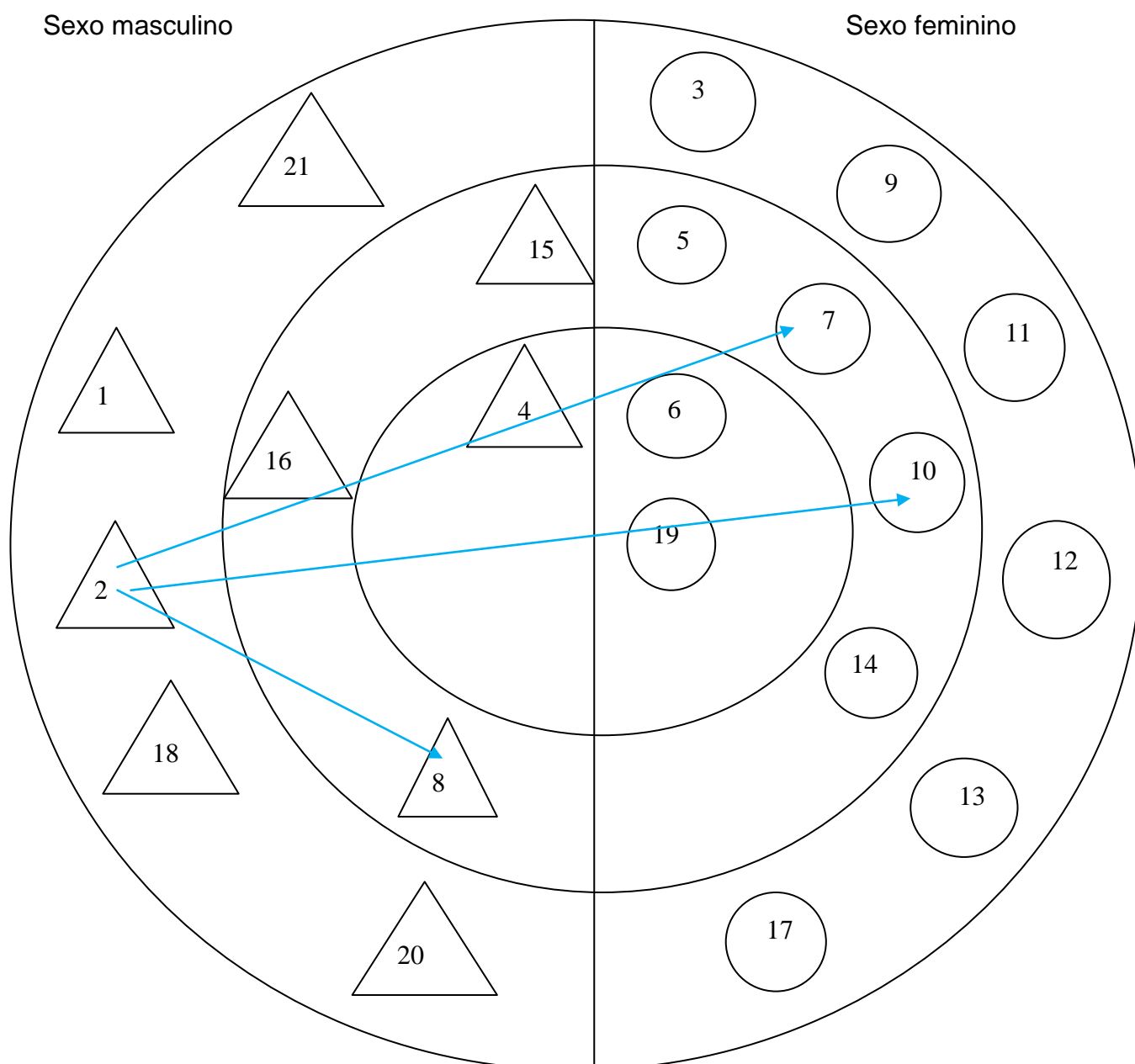
Sexo feminino



1. $P(0.05) \geq 20.63 \rightarrow 21$
2. $3.13 \leq P(0.05) \leq 20.63 \rightarrow 3 - 21$
3. $\leq 3.13 \rightarrow 3$

Apêndice 1.12 . - Sociograma individual de 2 – rejeições

REJEIÇÕES



1. $P(0.05) \geq 5,94 \rightarrow 6$

2. $0,43 \leq P(0.05) \leq 5,94 \rightarrow 1 - 5$

3. $\leq 0,43 \rightarrow 0$

Nota: O aluno 2 não foi rejeitado por nenhum colega.

Apêndice 1.13. - Questionário

I – 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II – 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III – 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos intervalos das aulas? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____

Turma _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Apêndice 2

Entrevista à professora do 1.º Ciclo: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo

Guião da entrevista

| Blocos temáticos | Objetivos | Questões | Notas |
|---|--|--|---|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar a entrevista interessante; • Motivar o entrevistado; • Garantir a confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora; • Apresentação dos motivos e objetivos pretendidos com a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada; • Utilização de linguagem acessível; • Local de entrevista agradável; • Solicitar para gravar a entrevista. • |
| Identificação profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da situação profissional e perfil do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua idade? • Quais são as suas habilitações académicas? • Quantos anos de serviço tem? • Quais as funções pedagógicas que desempenha atualmente? • Durante a sua experiência profissional já trabalhou com algum grupo que incluísse crianças consideradas com NEE? | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar nota das reações do entrevistado. |

| | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Caracterização do grupo de crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o grupo de crianças. | <ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza o seu atual grupo de crianças? • Este grupo inclui alguma criança considerada com NEE? • Qual a problemática desta criança? | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade e abertura para compreensão das situações apresentadas. |
| Aceitação da criança pelo professor | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o grau de aceitação da criança pelo educador. | <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas expectativas face à mesma? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar alerta aos comportamentos não verbais do professor. |
| Aceitação da criança pelos pares | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o grau de aceitação da criança | <ul style="list-style-type: none"> • Qual a postura dos colegas perante essa criança? • Acha que é aceite pelos pares? • Há preocupação da restante turma em cooperar com ele? De que forma? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar atento às reações do entrevistado e anotá-las. |
| Relação da criança com o grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como a criança se relaciona com o grupo | <ul style="list-style-type: none"> • De que forma interage com os colegas? • A comunicação desta criança com o grupo é eficaz? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar alerta aos comportamentos não verbais do professor. |
| Postura do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual a importância dada à comunicação na aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Na sua perspetiva, qual a importância da comunicação na aprendizagem, nomeadamente no que se refere a esta criança? | <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao posicionamento do professor face à comunicação. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber como o professor se posiciona perante o conceito de inclusão | <ul style="list-style-type: none"> • O que é para si inclusão educativa, ou melhor, uma “escola inclusiva”? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar alerta aos comportamentos não verbais do professor. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Estratégias implementadas/ a implementar</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias utiliza para desenvolver competências comunicativas com a criança? • Possui alguma formação específica na área de Educação Especial? • Estaria disponível para colaborar na implementação de novas estratégias de ação que promovam uma maior inclusão da referida criança no grupo, desenvolvendo as suas competências comunicativas através das TIC? | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade para ajudar na implementação de novas estratégias de ação. |
|---|--|--|--|

Protocolo da entrevista

Ano letivo 2011/ 2012

Data: 14/02/2012

Entrevistadora – E

Professora do 1.º ciclo- P1ºCEB

E: Sou professora do 1.º ciclo há 6 anos e no presente ano letivo fui colocada na Educação Especial. No sentido de desenvolver e aprofundar conhecimentos nesta área, ingressei o Mestrado em Ciências da Educação, variante de Educação Especial domínio cognitivo e motor. Tendo em conta que o projeto final de Investigação-ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema, e sabendo da existência de uma criança considerada com NEE no seu grupo, gostaria de lhe fazer uma entrevista com vista a recolher informações que me permitam conhecer “Que estratégias desenvolver para melhorar as competências comunicativas e a interação inclusiva numa criança com paralisia cerebral em contexto de 1.º ciclo?”

É possível gravar a entrevista?

P1ºCEB: Sim, sem problema.

E: Então vamos iniciar a entrevista. Começo por lhe perguntar qual a sua idade?

P1ºCEB: Tenho 42 anos.

E: Quais são as suas habilitações académicas?

P1ºCEB: Licenciatura em Ensino básico 1.º ciclo.

E: Quantos anos de serviço tem?

P1ºCEB: Neste ano letivo completo os dezoito anos de serviço docente.

E: Quais as funções pedagógicas que desempenha atualmente?

P1ºCEB: Sou professora do 1.º ciclo no Agrupamento de

E: Durante a sua experiência profissional já trabalhou com algum grupo que incluísse crianças consideradas com NEE?

P1ºCEB: Sim. As duas últimas turmas que acompanhei tinham alunos com NEE.

E: Como caracteriza o seu atual grupo de crianças?

P1ºCEB: O grupo atual é constituído por 9 rapazes e 12 raparigas. Trata-se de uma turma unida, com capacidade para refletir e distinguir as atitudes certas e erradas.

E: Este grupo inclui alguma criança considerada com NEE?

P1ºCEB: Sim, na turma há uma criança com NEE de tipo permanente.

E: Qual a problemática desta criança?

P1ºCEB: É uma criança com paralisia cerebral com défice cognitivo associado, apresentando dispraxia oromotora.

E: Quais as suas expectativas face à mesma?

P1ºCEB: Este aluno vai fazendo aprendizagens, mas terá um ritmo diferente, precisa de mais tempo para efetuar aprendizagens, terá sempre necessidade de adequação do currículo às suas características.

E: Qual a postura dos colegas perante essa criança?

P1ºCEB: É muito acarinhado e protegido pelos colegas.

E: Acha que é aceite pelos pares?

P1ºCEB: Sim, decididamente apesar das suas características.

E: Há preocupação da restante turma em cooperar com ele? De que forma?

P1ºCEB: A turma convida-o para brincar, desafia-o, porque acham-lhe muita graça (ele é alegre e divertido). Qualquer situação em que notem que o colega precisa de ajuda no recreio, se se aperceberem, ajudam e depois contam-me ou então procuram ajuda, junto de um auxiliar (caso não possam ajudar). Grande parte, senão todos, quer ajudá-lo quando eu peço colaboração e eles próprios se voluntariam quando notam que podem ajudar.

E: De que forma interage com os colegas?

P1ºCEB: O Pedro gosta de brincar com os colegas, procura-os, chama-os e provoca-os (desafiando-os para brincar).

E: A comunicação desta criança com o grupo é eficaz?

P1ºCEB: Sim.

E: Na sua perspetiva, qual a importância da comunicação na aprendizagem, no que se refere a esta criança?

P1ºCEB: Em todas as situações de aprendizagem é importante a comunicação. Com esta criança é também muito importante. Ele ouve e tem de entender informação e que lhe é transmitida (é o vocabulário que nem sempre é do seu domínio) enquanto recetor. Enquanto emissor precisa também de se fazer entender. Ele recorre aos gestos, aos sons, à expressão facial, aos símbolos e até à escrita para comunicar.

E: O que é para si inclusão educativa, ou melhor, uma “escola inclusiva”?

P1ºCEB: Uma escola inclusiva é uma escola que integra crianças com características especiais e faz essa integração totalmente, de forma que a criança se sinta como pertencendo ao grupo, sendo bem recebida, interagindo (partilhando com o grupo as vivências na escola). É com integração total que os alunos com NEE podem beneficiar das aprendizagens que o grupo e a professora têm para lhe oferecer e também dar o seu contributo para a formação dos que partilham o mesmo espaço consigo (colegas, professores, auxiliares).

E: Que estratégias utiliza para desenvolver competências comunicativas com a mesma?

P1ºCEB: A criança quando veio para o primeiro ciclo já utilizava algumas das suas formas de comunicação atual, foram desenvolvidas ao longo do primeiro ciclo competências com recurso ao SPC e o uso da escrita.

E: Possui alguma formação específica na área da Educação Especial?

P1ºCEB: Não. Apenas a que me é dada pelo contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais e com os técnicos e terapeutas que, normalmente, as acompanham.

E: Estaria disponível para colaborar na implementação de novas estratégias de ação que promovam uma maior inclusão da referida criança no grupo, desenvolvendo as suas competências comunicativas?

P1ºCEB: Sim, partindo do pressuposto que será sempre possível melhorar as respostas e a sua adequabilidade. Deste modo, estarei sempre disponível.

Obrigada pela sua colaboração!

Legenda das cores atribuídas a cada categoria (para efeitos de análise de conteúdo).

| Categorias | Cor |
|---|------------|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | |
| Perfil profissional | |
| Perfil do grupo de crianças | |
| Postura do educador | |
| Aceitação da criança considerada com NEE | |
| Relação da criança considerada com NEE com o grupo | |
| Estratégias implementadas/ a implementar | |

Grelha de análise de conteúdo

| Blocos temáticos | Subcategorias | Unidades de sentido |
|--|---|---|
| • Legitimação da entrevista | | Sou professora do 1.º ciclo, ingressei o Mestrado em Ciências da Educação, variante de Educação Especial- domínio cognitivo e motor cujo projeto final de investigação-ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema. |
| • Perfil profissional | • Identificação profissional | Sou professora do 1.º ciclo. Neste ano letivo completo os dezoito anos de serviço docente. |
| | • Experiência com crianças consideradas com NEE | As duas últimas turmas que acompanhei tinham alunos com NEE. |
| • Perfil do grupo de crianças | • Caracterização do grupo | O grupo atual é constituído por 9 rapazes e 12 raparigas. Trata-se de uma turma unida, com capacidade para refletir e distinguir as atitudes certas e erradas. (...) na turma há uma criança com NEE de tipo permanente. |
| | • Caracterização da problemática da criança considerada com NEE | É uma criança com paralisia cerebral com défice cognitivo associado, apresentando dispraxia oromotora. |
| • Aceitação da criança considerada com NEE | • Expectativas do professor | (...) vai fazendo aprendizagens, mas terá um ritmo diferente, precisa de mais tempo para efetuar aprendizagens, terá sempre necessidade de adequação do currículo às suas características. |
| | • Postura dos colegas | É muito acarinhado e protegido pelos colegas. |

| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relação da criança considerada com NEE com o grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Interação com os pares | <p>A turma convida-o para brincar, desafia-o, porque acham-lhe muita graça (ele é alegre e divertido). Qualquer situação em que notem que o colega precisa de ajuda no recreio, se se aperceberem, ajudam e depois contam-me ou então procuram ajuda, junto de um auxiliar (...) Grande parte, senão todos, quer ajudá-lo quando eu peço colaboração e eles próprios se voluntariam quando notam que podem ajudar.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação com o grupo | <p>O Pedro gosta de brincar com os colegas, procura-os, chama-os e provoca-os (desafiando-os para brincar). Ele recorre aos gestos, aos sons, à expressão facial, aos símbolos e até à escrita para comunicar.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Postura do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Perante a comunicação na aprendizagem | <p>Em todas as situações de aprendizagem é importante a comunicação. (...) Ele ouve e tem de entender informação e que lhe é transmitida (é o vocabulário que nem sempre é do seu domínio) enquanto recetor. Enquanto emissor precisa também de se fazer entender.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Perante o conceito de escola inclusiva | <p>Uma escola inclusiva é uma escola que integra crianças com <i>características especiais</i> e faz essa integração totalmente, de forma que a criança se sinta como pertencendo ao grupo, sendo bem recebida, interagindo (partilhando com o grupo as vivências na escola). É com integração total que os alunos com NEE podem beneficiar das aprendizagens que o grupo e a professora têm para lhe oferecer. (...)</p> |

| | | |
|--|--------------------------------|---|
| • Estratégias implementadas/ a implementar | • Formação contínua específica | Não. Apenas a que me é dada pelo contacto com crianças com Necessidades Educativas Especiais e com os técnicos e terapeutas que, normalmente, as acompanham. |
| | • Estratégias de ação | A criança quando veio para o primeiro ciclo já utilizava algumas das suas formas de comunicação atual, foram desenvolvidas ao longo do primeiro ciclo competências com recurso ao <i>SPC</i> e o uso da escrita. (...) partindo do pressuposto que será sempre possível melhorar as respostas e a sua adequabilidade. Deste modo, estarei sempre disponível. |

Apêndice 3

Entrevista à professora de Educação Especial: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo.

Guião da entrevista à docente de Educação Especial

| Blocos temáticos | Objetivos | Questões | Notas |
|---|--|--|--|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar a entrevista interessante; • Motivar o entrevistado; • Garantir a confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora; • Apresentação dos motivos e objetivos pretendidos com a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada; • Utilização de linguagem acessível; • Local de entrevista agradável; • Solicitar para gravar a entrevista. |
| Identificação profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da situação profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas habilitações académicas? • Quantos anos de serviço tem? • Quais as funções pedagógicas que desempenha atualmente? • Possui alguma Formação específica na área da Educação Especial? | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar nota das reações do entrevistado. |

| | | | |
|---------------------------|--|--|--|
| Caracterização da criança | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a criança | <ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza a criança em estudo? • Quais considera serem as suas maiores dificuldades? • Perante essas dificuldades, quais as competências que necessitam de ser mais trabalhadas? • Como descreve a relação da criança com os seus pares? | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar nota das reações do entrevistado. |
| Expectativas do docente | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as expectativas do docente em relação à criança | <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas expectativas em relação a esta criança? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar alerta aos comportamentos não verbais do docente. |
| Estratégias pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como o docente desenvolve a sua intervenção pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> • Em que áreas do desenvolvimento incide a sua intervenção pedagógica? • Que tipo de atividades desenvolve com a criança? • As atividades que programa envolvem, para além da criança, o seu grupo? • Se sim, de que modo?/Se não porquê? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar alerta aos comportamentos não verbais do docente. |
| Dificuldades de inclusão | <ul style="list-style-type: none"> • Apurar quais as barreiras que dificultam a inclusão. | <ul style="list-style-type: none"> • Encontra algum tipo de barreiras que dificultem a sua inclusão no grupo/ escola? Se sim, de que modo poderiam ser ultrapassadas? | <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao posicionamento do docente face à inclusão; • Mostrar disponibilidade e |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|--|
| | | | abertura para compreensão das situações apresentadas. |
| Sugestões para melhorar a inclusão | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias do docente ao nível da comunicação | <ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias tenciona utilizar para melhorar as competências comunicativas da criança? | <ul style="list-style-type: none"> • Estar atento às reações do entrevistado e anotá-las. |

Protocolo da entrevista

Ano letivo 2011/ 2012

Data: 15/02/2012

Entrevistadora – E

Docente de Educação Especial- DEE

E : Sou Professora do 1.º ciclo desde 2006, e desempenho funções enquanto docente de educação especial há um ano. Entretanto **ingressei o Mestrado em Ciências da Educação, variante de Educação Especial domínio cognitivo motor, cuja dissertação final pressupõe a realização de um projeto de Investigação-ação, sendo este orientado para a resolução de uma situação-problema.** Como tal propus-me a realizar a minha intervenção com o Pedro (que é seu aluno) e nesse sentido, gostaria que me respondesse a algumas questões relacionadas com o mesmo.

É possível gravar a entrevista?

DEE: Sim.

E: Quais são as suas habilitações académicas?

DEE: Tirei o curso de Educadores de Infância pelo método João de Deus.

E: Quantos anos de serviço tem?

DEE: Tenho vinte e seis anos de tempo de serviço.

E: Quais as funções pedagógicas que desempenha atualmente?

DEE: Atualmente desempenho a função de docente de educação especial.

E: Possui alguma formação específica na área de Educação Especial?

DEE: Tenho Especialização em Educação Especial - Problemas Graves de Comunicação (na ESELx) e Mestrado em Educação Especial – Problemas de Cognição e Multideficiência (na ESELx).

E: Como caracteriza a criança em estudo?

DEE: Criança com deficiência motora (Paralisia Cerebral), com maior comprometimento ao nível da Comunicação.

E: Quais considera serem as suas maiores dificuldades?

DEE: As suas maiores dificuldades são a comunicação e a compreensão da leitura, dado o pobre vocabulário, consequência da não utilização de linguagem oral.

E: Perante essas dificuldades, quais as competências que necessitam de ser mais trabalhadas?

DEE: A comunicação, mais especificamente o enriquecimento conceptual e lexical.

E: Como descreve a relação da criança com os seus pares?

DEE: A relação com os pares é muito boa, está muito bem integrado e os colegas além de o protegerem são realmente seus amigos.

E: Quais são as suas expectativas em relação a esta criança?

DEE: As minhas expectativas é que desenvolva ao máximo as suas competências académicas, tendo mais potencial na área da matemática. Que venha a ser autónomo na sua vida pessoal e que com o apoio da família consiga desenvolver uma profissão futuramente.

E: Em que áreas do desenvolvimento incide a sua intervenção pedagógica?

DEE: A minha intervenção incide nas áreas Comunicação, cognição, socialização e autonomia.

E: Que tipo de atividades desenvolve com a criança?

DEE: Apoio no desenvolvimento das competências académicas. Planificação e concretização de estratégias de desenvolvimento das competências comunicativas. Preparação da mudança de ciclo.

E: As atividades que programa, envolvem, para além da criança, o seu grupo?

DEE: Por vezes.

E: Se sim, de que modo? Se não, porquê?

DEE: Após as interrupções letivas, utilizando o SPC em sala de aula para eu possa comunicar aos colegas como foram as férias. Na preparação da mudança de ciclo apresentou um filme de si próprio em várias situações na nova escola, ensinando aos colegas alguns dos procedimentos a ter.

E: Encontra algum tipo de barreiras que dificultem a sua inclusão no grupo/ escola? Se sim, de que modo poderiam ser ultrapassadas?

DEE: No 1.º ciclo não se encontram barreiras relevantes. No 2.º ciclo seria aconselhável a utilização de um PC mais pequeno ou de um *tablet* para comunicar.

E: Que estratégias tenciona utilizar para melhorar as competências comunicativas da criança?

DEE: Construção de símbolos SPC móveis transportados pelo aluno na carteira e, sendo por ele selecionados segundo as situações comunicativas a empreender. Este treino foi já iniciado e funcionou de forma positiva.

Legenda das cores atribuídas a cada categoria (para efeitos de análise de conteúdo)

| Categorias | Cor |
|---|-----|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | |
| Identificação profissional | |
| Caracterização da criança | |
| Expectativas do docente | |
| Estratégias pedagógicas usadas com a criança | |
| Dificuldades de inclusão | |

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à docente de Educação Especial

| Blocos temáticos | Subcategorias | Unidades de sentido |
|--|--|---|
| • Legitimação da entrevista | | Sou professora do 1.º ciclo, ingressei o mestrado em Ciências da Educação Especial- domínio cognitivo e motor cujo projeto final de investigação-ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema. |
| • Perfil profissional | • Identificação profissional | Tirei o curso de Educadores de Infância pelo método João de Deus. |
| | • Experiência com crianças consideradas com NEE | Atualmente desempenho a função de docente de educação especial. |
| • Perfil da criança | • Caracterização da criança e das problemáticas da criança considerada com NEE | Criança com deficiência motora (Paralisia Cerebral), com maior comprometimento ao nível da Comunicação. As suas maiores dificuldades são a comunicação e a compreensão da leitura, dado o pobre vocabulário, consequência da não utilização de linguagem oral. |
| • Aceitação da criança considerada com NEE | • Expectativas do professor | As minhas expectativas é que desenvolva ao máximo as suas competências académicas (...) Que venha a ser autónomo na sua vida pessoal e que com o apoio da família consiga desenvolver uma profissão futuramente. |
| • Relação da criança considerada com NEE com o grupo | • Interação com os pares | A relação com os pares é muito boa, está muito bem integrado e os colegas além de o protegerem são realmente seus amigos |

| | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção pedagógica do docente | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas com a criança | <p>Apoio no desenvolvimento das competências académicas. Planificação e concretização de estratégias de desenvolvimento das competências comunicativas. Preparação da mudança de ciclo.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas com a criança no seio do seu grupo | <p>Após as interrupções letivas, utilizando o SPC em sala de aula para eu possa comunicar aos colegas como foram as férias. Na preparação da mudança de ciclo apresentou um filme de si próprio em várias situações na nova escola, ensinando aos colegas alguns dos procedimentos a ter.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias implementadas/ a implementar | <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de comunicação | <p>Construção de símbolos SPC móveis transportados pelo aluno na carteira e, sendo por ele selecionados segundo as situações comunicativas a empreender.</p> |

Apêndice 4

Entrevista à terapeuta da fala: guião, protocolo e grelha de análise de conteúdo

Guião da entrevista à terapeuta da fala

| Blocos temáticos | Objetivos | Questões | Notas |
|---|--|---|--|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar a entrevista interessante; • Motivar o entrevistado; • Garantir a confidencialidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora; • Apresentação dos motivos e objetivos pretendidos com a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada; • Utilização de linguagem acessível; • Local de entrevista agradável; • Solicitar para gravar a entrevista. |
| Identificação profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da situação profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas habilitações académicas? • Quais as funções que desempenha atualmente? • Para além da sua formação inicial, possui alguma formação específica na área da Educação Especial? | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar nota das reações do entrevistado. |
| Caracterização da criança | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a criança | <ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza a criança em estudo? • Há quanto tempo é sua terapeuta? • Na sua perspetiva, quais foram as evoluções mais significativas desta criança, desde que integrou a equipa técnica que com ela trabalha? • Tendo em conta a sua área de intervenção, quais considera serem as maiores dificuldades desta criança? | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar nota das reações do entrevistado. |
| Postura do técnico | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer como se processa a intervenção terapêutica junto da criança | <ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais objetivos da sua intervenção terapêutica? • Que tipo de atividades desenvolve com a criança? • As atividades que programa envolvem, para além da | <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao posicionamento do técnico face à comunicação e ao envolvimento dos pares na |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <p>criança, o seu grupo? Em que situações?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, as dificuldades reveladas ao nível das capacidades comunicativas da criança poderão comprometer outras áreas do desenvolvimento? Quais e de que modo? | <p>intervenção.</p> |
| <p>Dificuldades de inclusão</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apurar as barreiras que dificultam a inclusão | <ul style="list-style-type: none"> • Encontra algum tipo de barreiras que dificultem a sua inclusão no grupo/ escola? Se sim, de que modo poderiam ser ultrapassadas? | <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao posicionamento do docente face à inclusão. |
| <p>Sugestões de melhoria de competências comunicativas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer sugestões para melhorar a comunicação da criança | <ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias poderão ser utilizadas para melhorar as competências comunicativas da criança? | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade e abertura para compreensão das situações apresentadas. |

Protocolo da entrevista

Ano letivo 2011/ 2012

Data: 16/02/2012

Entrevistadora – E

Terapeuta da Fala- TF

E: Sou Professora do 1.º ciclo desde 2006, e desempenho funções enquanto docente de educação especial há um ano. No sentido de desenvolver e aprofundar conhecimentos nesta área, **ingressei o Mestrado em Ciências da Educação, variante de Educação Especial- domínio cognitivo e motor.**

Presentemente **encontro-me a realizar a dissertação final, que consiste num projeto de investigação-ação, orientado para a resolução de uma situação problema. Sabendo que é uma das terapeutas que integra a equipa técnica que trabalha com uma criança com NEE, que será alvo do meu estudo, gostaria de lhe fazer uma entrevista com vista a recolher informações que me permitam conhecer melhor “Que estratégias desenvolver para melhorar as competências comunicativas e a interação inclusiva numa criança com paralisia cerebral em contexto de 1.º ciclo?”**

É possível gravar a entrevista?

TF: Sim

E: Quais as suas habilitações académicas?

TF: **Licenciatura em Terapia da Fala pela escola superior de Saúde do Alcoitão.**

E: Quais as funções que desempenha atualmente?

TF: **Neste momento desempenho funções de Terapeuta da fala.**

E: Para além da sua formação inicial, possui alguma formação específica na área da Educação Especial?

TF: Não.

E: Como caracteriza a criança em estudo?

TF: **Criança com disfunção comunicativa grave decorrente de patologia neuromotora, que embora impossibilitado de usar a expressão oral como forma de comunicação se revela um excelente comunicador, utilizando a expressão não verbal (gestos, olhar, apontar, mímica corporal e facial). É uma criança de contacto fácil, muito sociável, espontâneo e divertido, sendo bastante colaborante e interessado nas sessões terapêuticas.**

E: Há quanto tempo é sua terapeuta?

TF: Há quatro anos letivos, desde a sua entrada para o 1.º ano do 1.º ciclo.

E: Na sua perspetiva, quais foram as evoluções mais significativas desta criança, desde que integrou a equipa técnica que com ele trabalha?

TF: Adquiriu maior funcionalidade comunicativa, apresentando também progressos na estrutura morfofssintática da linguagem.

E: Tendo em conta a sua área de intervenção, quais considera serem as maiores dificuldades desta criança?

TF: A capacidade expressiva da linguagem no que respeita à generalidade dos domínios- semântico, morfofssintático e fonológico e as limitações ao nível da motricidade orofacial.

E: Quais os principais objetivos da sua intervenção terapêutica?

TF: Os principais objetivos globalmente a melhoria da funcionalidade comunicativa. A nível mais específico a melhoria dos domínios semântico, morfofssintático, pragmático e fonológico da linguagem e a melhoria da expressão verbal escrita.

E: Que tipo de atividades desenvolve com a criança?

TF: Atividades que promovem a melhoria da comunicação, exercícios específicos para treino das competências linguísticas e expressão verbal e escrita no que respeita à interpretação e produção de frases e textos.

E: As atividades que programa envolvem, para além da criança, o seu grupo? Em que situações?

TF: Não. Esse treino é feito pela professora de Educação Especial.

E: Na sua opinião, as dificuldades reveladas ao nível das capacidades comunicativas da criança poderão comprometer outras áreas do desenvolvimento? Quais e de que modo?

TF: Sim. As dificuldades expressivas impedem-no de ser completamente entendido pelos outros, e muito embora não aparente frustração, leva-o a desistir de comunicar o que pretende (sempre após vários esforços).

E: Encontra algum tipo de barreiras que dificultem a sua inclusão no grupo/ escola? Se sim, de que modo poderiam ser ultrapassadas?

TF: Não. O aluno está perfeitamente integrado no grupo da turma e da escola em geral.

E: Que estratégias poderão ser utilizadas para melhorar as competências comunicativas da criança?

TF: A utilização do GRID nos vários contextos em que se move e a utilização de símbolos "de bolso" aos quais possa facilmente aceder, sem levantar questões que se prendam com a portabilidade do GRID no PC. Futuramente, estando já isso previsto, a utilização do *grid* (VERSÃO 3) NO *iPad*.

E: Gostaria de fazer alguma sugestão?

TF: Não tenho sugestões.

Legenda das cores atribuídas a cada categoria (para efeitos de análise de conteúdo)

| Categorias | Cor |
|---|-----|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | |
| Identificação profissional | |
| Caracterização da criança | |
| Postura do técnico | |
| Dificuldades de inclusão | |
| Sugestões de melhoria de competências comunicativas | |

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à terapeuta da fala

| Blocos temáticos | Subcategorias | Unidades de sentido |
|-----------------------------|---|---|
| • Legitimação da entrevista | | <p>Sou professora do 1.º ciclo, estando neste ano letivo a desempenhar funções enquanto docente de educação especial. No sentido de desenvolver e aprofundar conhecimentos nesta área, ingressei o mestrado em Ciências da Educação Especial- domínio cognitivo e motor.</p> <p>Presentemente encontro-me a realizar a dissertação final, que consiste num projeto de investigação-ação, orientado para a resolução de uma situação-problema.</p> |
| • Perfil profissional | • Identificação profissional | Licenciatura em Terapia da Fala pela escola superior de Saúde do Alcoitão. |
| | • Experiência com crianças consideradas com NEE | Neste momento desempenho funções de Terapeuta da fala. |
| • Perfil da criança | • Caracterização da criança | <p>Criança com disfunção comunicativa grave decorrente de patologia neuromotora, que embora impossibilitado de usar a expressão oral como forma de comunicação se revela um excelente comunicador, utilizando a expressão não verbal (gestos, olhar, apontar, mímica corporal e facial). É uma criança de contacto fácil, muito sociável, espontâneo e divertido, sendo bastante colaborante e interessado nas sessões terapêuticas.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| • Postura do terapeuta | • Evoluções da criança | Adquiriu maior funcionalidade comunicativa, apresentando também progressos na estrutura morfofssintática da linguagem. |
| | • Dificuldades da criança | A capacidade expressiva da linguagem no que respeita à generalidade dos domínios-semântico, morfofssintático e fonológico e as limitações ao nível da motricidade orofacial. |
| • Intervenção terapêutica | • Objetivos da intervenção | Os principais objetivos globalmente a melhoria da funcionalidade comunicativa. A nível mais específico a melhoria dos domínios semântico, morfofssintático, pragmático e fonológico da linguagem e a melhoria da expressão verbal escrita. |
| | • Atividades desenvolvidas com a criança | Atividades que promovem a melhoria da comunicação, exercícios específicos para treino das competências linguísticas e expressão verba e escrita no que respeita à interpretação e produção de frases e textos. |
| | • Atividades desenvolvidas com a criança no seio do seu grupo | Não. Esse treino é feito pela professora de Educação Especial. |
| • Estratégias implementadas/ a implementar | • Estratégias de melhoria da comunicação | A utilização do GRID nos vários contextos em que se move e a utilização de símbolos “de bolso” aos quais possa facilmente aceder, sem levantar questões que se prendam com a portabilidade do GRID no PC |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Estratégias de inclusão | As dificuldades expressivas impedem-no de ser completamente entendido pelos outros, e muito embora não aparente frustração, leva-o a desistir de comunicar o que pretende (sempre após vários esforços). |
| | <ul style="list-style-type: none">• Estratégias de ação | Não tenho sugestões. |

Apêndice 5

Grelhas de observação naturalista em contexto de recreio

Temática: Observação no recreio

Duração: 30 minutos

Data: 23/02/2012

Horário: 10h30 às 11h00

Observadores: Autora da investigação (A)

Intervenientes: Pedro, criança da turma, outras crianças da Escola

Objetivos da observação: Observar os comportamentos e interações que a criança estabelece com os pares, em contexto de recreio

| Horas | Observador | Descrição de situações e comportamentos | Notas complementares e inferências |
|-------|------------|---|---|
| 10:30 | A | - O Pedro saiu para o exterior da escola, sentou-se e comeu o lanche muito rápido. Depois de lanchar procurou um grupo de crianças e interagiu com ele; | - Pareceu demonstrar alegria com a interação dos colegas. |
| 10:35 | | - Brincou às escondidas com o grupo de crianças e na primeira vez que se escondeu foi logo descoberto, uma vez que se posicionou mesmo atrás do colega; | |
| 10:40 | | - Chegou a vez de ser o Pedro a procurar os colegas. Olhou ao seu redor e foi espreitando para os sítios mais comuns; | |

| | | | |
|-------|--|---|--|
| 10:45 | | - Reuniu-se com os colegas para jogarem à apanhada. O Pedro dava instruções com gestos aos colegas; | - Parece ter demonstrado iniciativa em interagir com os colegas; |
| 10:50 | | - Os colegas já não quiseram brincar mais e o Pedro foi vagueando pelo recreio da Escola. Dirigiu-se para um local próximo da rede da escola para olhar para a rua; | - Pareceu afetado por estar sozinho; |
| 10:55 | | - Uma aluna da turma do Pedro aproximou-se dele e brincaram até tocar. | - Parece demonstrar afetos pela aluna da turma. |

Temática: Observação no recreio

Duração: 30 minutos

Data: 29/02/2012

Horário: 10h30 às 11h00

Observadores: Autora da investigação (A)

Intervenientes: Pedro, outras crianças da Escola, professora do 1.º ciclo

Objetivos da observação: Observar os comportamentos e interações que a criança estabelece com os pares, em contexto de recreio

| Horas | Observador | Descrição de situações e comportamentos | Notas complementares e inferências |
|-------|------------|---|--|
| 10:30 | A | - O Pedro lanchou com os colegas dentro da sala. Comunicou com a professora da turma acerca do horário da Terapia da fala. Colocou o chapéu na cabeça e saiu para o exterior da sala; | - Parece demonstrar afetos e à vontade na conversa com a professora; |
| 10:35 | | - Enquanto se deslocava para o exterior foi visualizando os placards afixados na parede. Foi vagueando pelo intervalo, observando os comportamentos dos outros colegas; | - O Pedro parecia indeciso; |
| 10:40 | | - Um grupo de colegas perguntou à professora do Pedro onde ele se encontrava e foram brincar. Quando o | - Parece ter ficado satisfeito com o convite para participar na brincadeira; |

| | | | |
|-------|--|---|--------------------------------------|
| 10:45 | | <p>encontraram o Pedro logo se preparou para brincar. Correu e imitou as brincadeiras das outras crianças.</p> <p>- O grupo de crianças estava a “tourear” o Pedro, uma vez que o touro era ele. O Pedro não sabia o significado da palavra touro, sendo assim achava que os colegas estavam a brincar normalmente com ele.</p> | - Parece interessado na brincadeira |
| 10:50 | | <p>- A professora do Pedro chamou-o e explicou-lhe o significado da palavra.</p> | - Parece ter ficado aborrecido |
| 10:55 | | <p>- O Pedro passou o resto do intervalo sozinho, observando os comportamentos das crianças no intervalo e os movimentos na rua.</p> | - Pareceu afetado por estar sozinho. |

Apêndice 6

Grelha de observação naturalista em contexto de sala

Temática: Observação na sala

Duração: 30 minutos

Data: 24/02/2012

Horário: 10h00 às 10h30

Observadores: Autora da investigação (A)

Intervenientes: Pedro, professora

Objetivos da observação: Observar os comportamentos em contexto de sala

| Horas | Observador | Descrição de situações e comportamentos | Notas complementares e inferências |
|-------|------------|---|--|
| 10:00 | A | - A professora começou a explicar a atividade. O Pedro iria realizar uma ficha de trabalho, em papel, de Estudo do Meio; | - Parecia inquieto, querendo iniciar rapidamente a atividade; |
| 10:05 | | - O Pedro iniciou a realização da atividade; | - O Pedro parecia empenhado. |
| 10:10 | | - Na primeira questão perguntou através de gestos o que estava representado na imagem e porque estava ali. | - O aluno parecia surpreendido com a imagem do Rei na ficha de trabalho. |
| 10:15 | | - Na segunda questão em que tinha que selecionar uma das três opções, o Pedro, identificou logo na primeira hipótese a resposta correta e, deste modo rejeitou ler as | - O Pedro parecia empenhado. |

| | | | |
|-------|--|--|---|
| 10:20 | | restantes opções. - O Pedro pintou a bandeira nacional, identificando as cores e a bandeira como um símbolo nacional. | - O Pedro demonstrou dificuldades na preensão do lápis. |
| 10:25 | | - O Pedro não identificou os monumentos da ficha de trabalho, dirigindo-se à professora e questionando-a acerca da questão. A docente pediu aos colegas para o ajudarem ao qual a maioria respondeu positivamente. | - O Pedro rapidamente identificou os documentos após a ajuda dos colegas. Parecia não saber o significado da palavra monumento. |
| 10:30 | | - Deu o toque para o intervalo e o Pedro abandonou logo o trabalho. | - Pareceu estar satisfeito com a ida ao intervalo. |

Apêndice 7

Relatórios

Apêndice 7.1. – Relatório médico do serviço de Pediatria da Maternidade Dr. Alfredo da Costa

Maternidade Dr. Alfredo da Costa
Consulta de Pediatria

Relatório Clínico referente a
Proc. Nº

Criança nascida após gestação de 39 semanas (DN 4-11-00), com serologia materna positiva para a sífilis, num contexto familiar de risco.
O parto foi por forceps, por período expulsivo arrastado, o índice de Apgar foi ao 1º minuto 8 e ao 5º minuto 8. A somatometria, peso 3510, o comprimento 51 cm, o perímetro cefálico 36,5 cm.

Esteve internado na Unidade de Cuidados Intermédios por gemido e hipotonia nas 1ªs horas de vida fez penicilina e gentamicina durante 10 dias, foi medicado também com fenobarbital no 1º dia de vida por suspeita de convulsões. Os exames electroencefalográficos realizados não demonstraram actividade paroxística. Na ecografia transfontanelar realizada no período neonatal e repetida ao mês de idade e aos 3 meses, havia um hiperecogenicidade dos tálamos e periventricular.

Na observação seriada na consulta mantém-se evidente um contexto familiar problemático com agravamento da situação materna, apresentando um atraso moderado do desenvolvimento psicomotor (Denver II) mais evidente nas áreas da motricidade fina e pessoal e social. Do exame neurológico salienta-se uma dificuldade persistente na coordenação da sucção deglutição.

Na última consulta aos 10 meses foram pedidos exames complementares e avaliada a necessidade urgente duma intervenção a nível comunitário.

(Dr.)

Lisboa 20 de Setembro 2001

R. Viriato -1069-089-Lisboa
telefone 21314072 .Fax 213184163

Apêndice 7.2. – Relatório final de avaliação ao PEI – ano letivo 2010/ 2011

2010/2011

Educação Especial

RELATÓRIO FINAL - Avaliação do Programa Educativo Individual

| | | | |
|----------------------------|----------|---------------------|------|
| Estabelecimento de Ensino: | | | |
| Ano: 3º | Turma: A | Número: | |
| Aluno(a): | | Data de Nascimento: | 2000 |

AVALIAÇÃO DO PEI - EVOLUÇÃO DO(A) ALUNO(A)

Em relação ao cumprimento do seu Programa Educativo Individual, o desempenho do aluno foi o seguinte:

Na área da Língua Portuguesa, e no que concerne à ortografia o fez uma boa evolução conseguindo escrever textos ditados com poucos erros ortográficos. A expressão escrita está no entanto comprometida pelas dificuldades de interpretação que mantém. Na leitura lê silabadamente fazendo ouvir as letras vogais de cada sílaba, o que nos demonstra que está a seguir a leitura, começa a existir melhoria na interpretação dos textos lidos se estes forem simples e as perguntas muito directas. Quanto ao funcionamento da língua, distingue nomes de verbos, género e número.

Ao longo do ano o apreendeu através dum Programa de Enriquecimento Conceptual e Lexical, 98 vocábulos e conceitos das seguintes categorias: frutos; alimentos; vestuário; partes do corpo; animais; profissões; e verbos.

No que respeita à Matemática a evolução foi bastante positiva, estando o aluno a conseguir concretizar de forma autónoma os algoritmos da adição, subtração, multiplicação e da divisão com supervisão por parte do adulto. Escreve e ordena números até 1000, e está a aprender a numeração romana com sucesso. Compreende e aplica as noções de perímetro e área. Identifica os vértices, arestas e faces do cubo.

Em relação ao Estudo do Meio, no 1º Período acompanhou os temas em estudo, tendo feito algumas aprendizagens: das funções: respiratória, circulatória e digestiva e localização de alguns órgãos; da identificação do seu concelho, distrito e país. No 2º Período acompanhou o estudo dos seres vivos, revelando aí maiores dificuldades sobretudo na identificação das características dos animais. No 3º período acompanhou o estudo da evolução dos meios de comunicação e de transporte, sabendo identificá-los. No estudo das actividades económicas, demonstrou que as identificava, sobretudo as mais comuns como: comércio, indústria, serviços, agricultura e produção de gado.

O aluno iniciou medicação para controle da atenção durante o 3º período, tendo-se mostrado

Página 1 de 2

mais concentrado, mas também mais introvertido, o médico irá ajustar a medicação.

Educação Especial

O teve acompanhamento directo por parte do docente de Educação Especial em frequência trissemanal, num total de 3h30m. Mostrou-se sempre um aluno muito trabalhador e interessado.

Apoio Pedagógico Personalizado:

Além do acompanhamento diário imprescindível da professora titular de turma, existiu ainda o acompanhamento por parte de uma assistente operacional com uma frequência bissemanal, num total de 1h30min (de acordo com a disponibilidade dispensada pela escola).

Face ao exposto, considera-se que:

- A evolução do aluno ao longo do ano lectivo 2010/2011 foi boa;
- O aluno cumpriu a maior parte dos objectivos propostos nas Adequações Curriculares previstas no seu Programa Educativo Individual (PEI).

Propõe-se a transição do aluno para o 4º ano de escolaridade.

MEDIDAS EDUCATIVAS APLICADAS

O aluno no presente ano lectivo usufruiu das seguintes medidas educativas:

DL nº3/2008, art.º 16º:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado;
- b) Adequações Curriculares Individuais;
- d) Adequações no Processo de Avaliação;
- f) Tecnologias de apoio.

Educação Especial

- Apoio Directo – 3X por semana, total de 3h30m.

Apoio Pedagógico Personalizado

- Apoio directo – efectuado por uma assistente operacional de acordo com a disponibilidade da escola, num máximo de 1h30m. por semana.

Despacho nº 13170/2009, ponto 5.4:

- Redução de turma.
- Máximo de dois alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma.

Terapia da Fala

- Frequência bissemanal, com acompanhamento da Terapeuta da Fala

- 2010/2011

Educação Especial

PROPOSTAS PARA O PRÓXIMO ANO LECTIVO

Para o próximo ano lectivo propõe-se para o aluno as seguintes medidas educativas:

DL nº3/2008, art.º 16º:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado;
- b) Adequações Curriculares Individuais;
- d) Adequações no Processo de Avaliação;
- f) Tecnologias de apoio.

Educação Especial:

- Apoio Directo - Individualizado, no gabinete de Educação Especial, 3X por semana

Apoio Pedagógico Personalizado

- Apoio directo – Assistente operacional

Despacho nº 13170/2009, ponto 5.4:

- Redução de turma.
- Máximo de dois alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma.

Outros Apoios:

- Continuação do acompanhamento em Terapia da Fala

ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO**Avaliação elaborada por:**

| Data | Profissional - Função | Assinatura |
|-------------------|------------------------------|------------|
| <u>27/06/2011</u> | Professora Titular de Turma | |
| | Docente de Educação Especial | |

Aprovado pelo Conselho Pedagógico

| Data | Assinatura |
|-------------------|------------|
| <u>04/07/2011</u> | |

Apêndice 7.3. Relatório Terapêutico- Terapia da fala

Terapeuta da Fala

| | |
|---------------|----------------------|
| Nome: | |
| D.N: | 2000 I.A.: 10 A / 6m |
| Est. Ensino: | |
| Escolaridade: | 3º Ano |

RELATÓRIO TERAPÊUTICO

O é seguido em Terapia da Fala com frequência bissemanal, por evidenciar uma **disfunção comunicativa** devido a sequela de encefalopatia pré-natal de causa não determinada. De acordo com o relatório do Neurologista Pediátrico evidencia um déficit cognitivo e dispraxia oromotora.

A nível do **comportamento**, o continua a mostrar-se colaborante, trabalhador e empenhado, verificando-se uma melhoria considerável no controle e manutenção da atenção, desde que iniciou a medicação com *Rubifen*.

Relativamente à área da **Comunicação/Linguagem**, o continua a revelar uma excelente atitude comunicativa, utilizando meios de expressão não verbal e verbal (através da emissão de alguns monossílabos - vogais, sons nasais e alguns fonemas oclusivos com diversidade prosódica) para se fazer entender.

Apesar de utilizar o programa GRID sistematicamente nas sessões terapêuticas, não o utiliza no contexto escolar e familiar, em virtude de não sentir necessidade, pois apesar de não conseguir exprimir-se oralmente de

forma inteligível para o interlocutor, consegue ser razoavelmente entendido pelos parceiros de comunicação. Contudo, deve ser fomentada a utilização deste sistema alternativo de comunicação nos vários contextos, de forma a promover cada vez mais a sua autonomia.

Nas sessões terapêuticas utiliza-o com maior autonomia e funcionalidade, utilizando tabelas mais extensas e complexas. Abre o programa, selecciona adequadamente a tabela, utiliza as células correspondentes às diferentes categorias, tentando transmitir a informação através de frases, em substituição das células isoladas que utilizava anteriormente. Para além das palavras de conteúdo (nomes e verbos), utiliza também algumas palavras de função (artigos, preposições e conjunções) de forma adequada.

No que respeita à capacidade receptiva o continua a revelar dificuldades no **nível semântico**, no que respeita à aquisição de vocabulário mais diversificado, necessitando de trabalhá-lo de forma muito sistemática de forma a consolidar a sua aquisição. Mantém dificuldades nas tarefas de julgamento por campos semânticos, organização de sequências, relações semânticas de três constituintes e na descodificação de frases complexas.

No domínio **morfo-sintáctico** apresenta melhoria na estrutura morfológica e sintáctica.

Consegue estruturar frases simples através de símbolos e palavras, utilizando palavras de conteúdo e de função, anteriormente descritas.

A nível da **expressão escrita**, com a ajuda dos símbolos, consegue escrever pequenas frases simples relacionadas com actividades do dia-a-dia, embora omita com frequência palavras de função. Revela também dificuldades na correspondência fonema/grafema, necessitando de apoio do adulto para conseguir escrever algumas palavras.

Continua a evidenciar dificuldades nas **capacidades cognitivo-verbais**.

Ao nível da **consciência fonológica** tem feito progressos nas tarefas de classificação, mantendo dificuldades na segmentação e manipulação. Realiza a segmentação silábica e a classificação com base na sílaba inicial com maior sucesso, revelando maiores dificuldades nas actividades de **consciência fonémica**.

Fez progressos no treino da **memória auditiva**.

Continua a realizar o tratamento de Rood, de forma a melhorar a sialorreia, favorecer o encerramento labial e facilitar a alimentação, verificando-se progressos no controle da baba.

Deverá continuar o seguimento terapêutico no próximo ano lectivo, bem como o acompanhamento por docente de educação especial.

A Terapeuta da Fala

(_____)

2011/05/31

Cédula Profissional nº

Apêndice 8

Roteiros e anexos de atividades desenvolvidas nas sessões

Apêndice 8.1. - Sessão nº.1

Data: 06/03/2012

Atividade: Apresentação

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto. | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com o aluno; • Utilizar o computador; • Utilizar o GRID para comunicar com o adulto; • Utilizar o gesto, expressões faciais para questionar o adulto; • Interagir com o adulto. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |

Anexos da sessão n.º1

(anterior)

Olá chamo-me

tenho 11 anos

Como estás?

Eu estou bem

Queres brincar?

(anterior)

O

A

A

A

O

A

O

O

A

A

O

O

O

O

A

(anterior)

O

A mãe

O avô

A avó

O tio

A tia

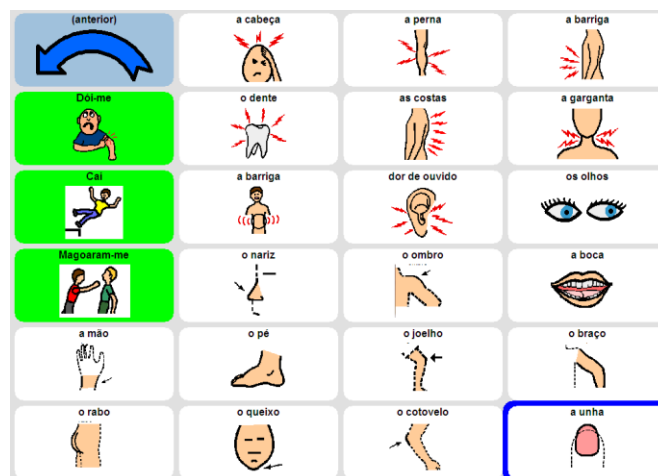
O primo

A prima

Apêndice 8.2. Sessão nº.2**Data:** 14/03/2012**Atividade:** O meu corpo

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto; • Fomentar a utilização das TIC; • Utilizar o computador e o GRID. | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com o aluno; • Utilizar o computador; • Utilizar e distinguir dos verbos: doer, cair e magoar; • Identificar em si das partes do corpo; • Utilizar o GRID: exploração dos símbolos SPC alusivos às partes do corpo e audição da designação das mesmas; • Observar o adulto a realizar os gestos e identificar os mesmos no programa GRID; • Utilizar o gesto, expressões faciais para questionar o adulto; • Interagir com o adulto. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |

Anexos da sessão n.º 2



Apêndice 8.3. - Sessão nº.3

Data: 20/03/2012




Atividade: *Software* Educativo “O que dói?”

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar o vocabulário; • Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto; • Fomentar a utilização das TIC. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Interagir e manipular do <i>software</i> educativo previamente elaborado; • Introduzir pequenas tabelas com símbolos contextualizados; • Associar o símbolo à imagem real; • Associar a palavra à imagem; • Execução de jogos de consolidação. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |



Anexos da sessão n.º 3

O que te dói?



Dói - me ...

corpo

cabeça

garganta






ouvidos






barriga






costas



braço

perna

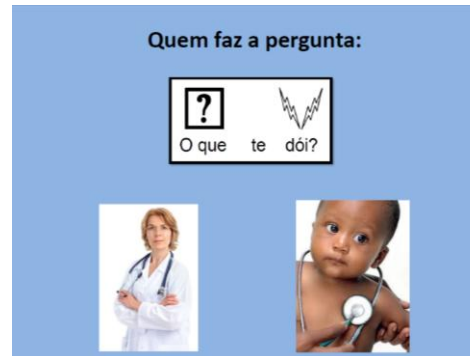
pé



boca




dedo



Carrega na opção correta:




Carrega na opção correta:



Carrega na opção correta:



Carrega na opção correta:




cabeça

garganta

pé

Carrega na opção correta:




braço

costas

garganta

Carrega na opção correta:




cabeça

pé

costas

Carrega na opção correta:




barriga

braço

costas

Carrega na opção correta:



cabeça

ouvidos

garganta

Apêndice 8.4. - Sessão nº.4

Data: 27/03/2012

Atividade: Alimentação

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto; • Utilizar o computador e o GRID. | <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir tabelas com símbolos sempre contextualizados; • Manipular o GRID e construir frases (ex: Eu comi cereais.); • Interagir com o adulto, “dialogando” através de vocalizações, gestos naturais ou sons; • Identificar alimentos preferidos e aqueles que não gosta; • Associar imagens correspondentes a cada uma das refeições; • Associar os utensílios necessários para as refeições; • Executar jogos de consolidação. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID; • <i>Software</i> criado. |

Anexos da sessão n.º 4



a casa



a cozinha



cozinhar



O Ruca



vai comer.



Tenho fome!



pequeno almoço



pequeno almoço



leite



pequeno almoço



café



pequeno almoço



chá



pequeno almoço



cereais



pequeno almoço



torradas



pequeno almoço



manteiga



pequeno almoço



mel



pequeno almoço



bolachas



pequeno almoço



compota

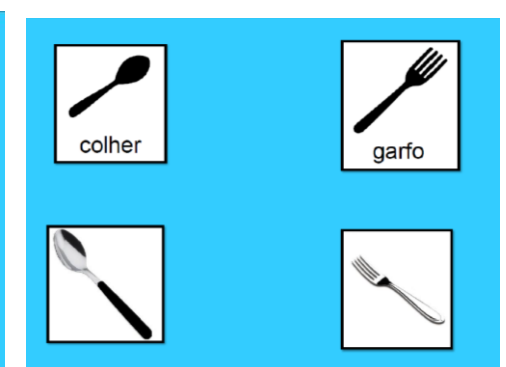
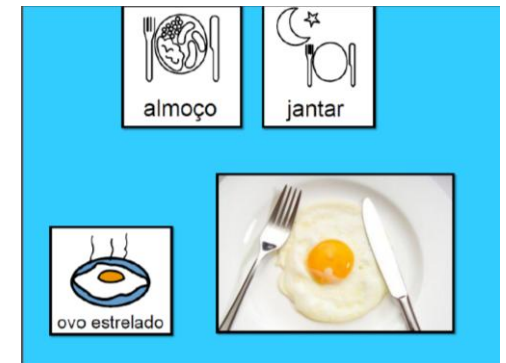
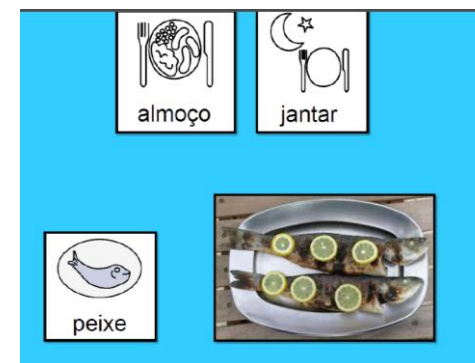
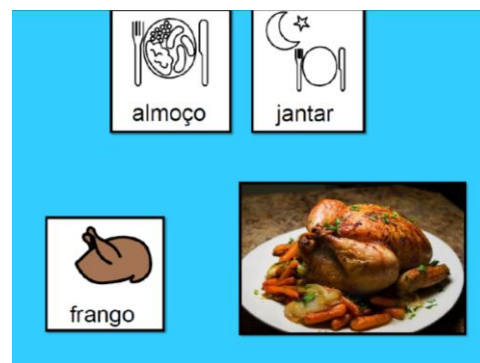
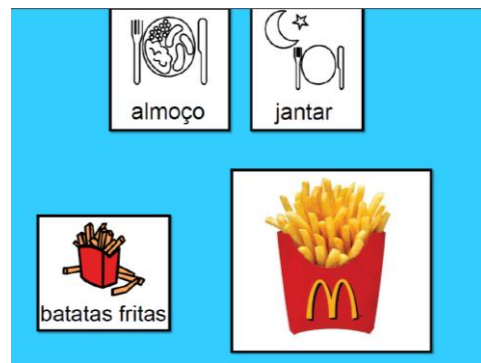
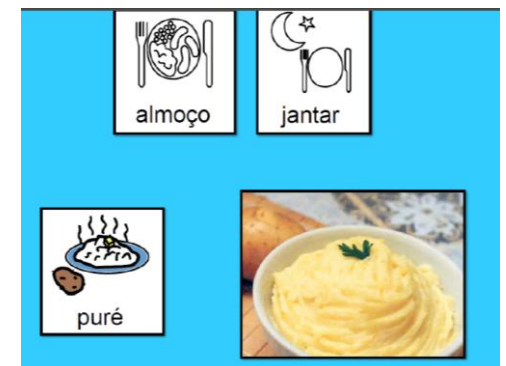
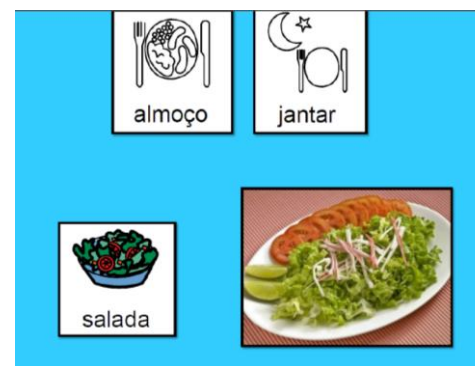
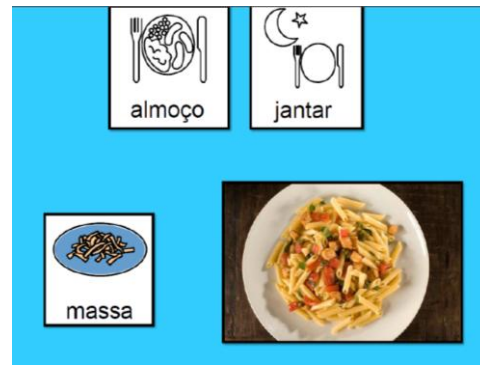
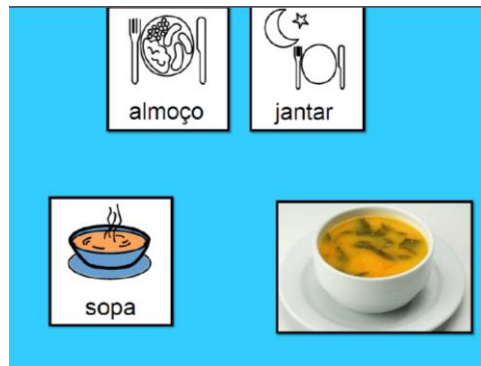


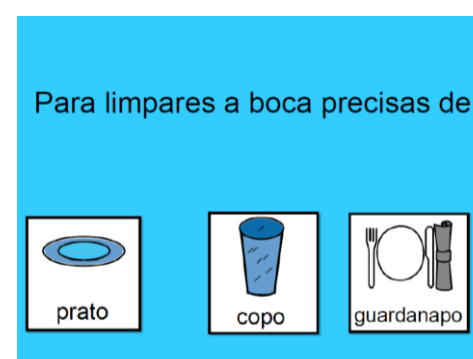
almoço



jantar







Apêndice 8.5. - Sessão nº.5

Data: 10/04/2012

Atividade: Cartões com rimas

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Identificar rimas. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Visualizar um vídeo e ouvir uma música intitulada “O jogo das rimas”; • Explorar as rimas do filme (fazendo pausas após a primeira visualização); • Explorar os sons que rimam; • Visualizar cartões com imagens e palavras com rimas associadas; • Introduzir três cartões de cada vez; • Depois do aluno perceber o processo de associação da rima, introduzir os mesmos cartões, no entanto sem a palavra escrita. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • <i>Software</i>; • Imagens; • Cartões; • CD Filme. |

Anexos da sessão n.º 5



Apêndice 8.6. - Sessão nº.6

Data: 17/04/2012

Atividade: *Software* educativo: “Vamos rimar?”

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Identificar rimas. | <ul style="list-style-type: none"> • Rever a associação dos sons que rimam com o auxílio das imagens pictográficas; • Explorar o <i>software</i> educativo: “Vamos rimar?”; • Manipular o <i>software</i> criado; • Associar os sons iguais; • Identificar as palavras que rimam; • Identificar as palavras que não rimam; • Interagir com o <i>software</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • <i>Software</i>; • Imagens; • Cartões. |

Anexos da sessão n.º 6

Vamos rimar?

Pistola rima com:



Carrossel rima com:



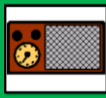
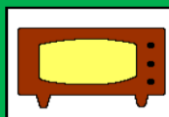
Boné rima com:



Mola rima com:



Televisão rima com:



Chorar rima com:



Faz a correspondência:
Gato rima com...



Faz a correspondência:
Uva rima com...



Faz a correspondência:
Dente rima com...



Rodeia as palavras que rimam



Rodeia as palavras que rimam



Rodeia as palavras que rimam



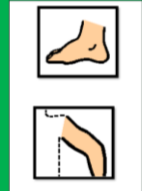
Rodeia as palavras que rimam



Rodeia as palavras que rimam



Une a frase com a palavra que rima com o nome de cada menino.



Une a frase com a palavra que rima com o nome da menina.



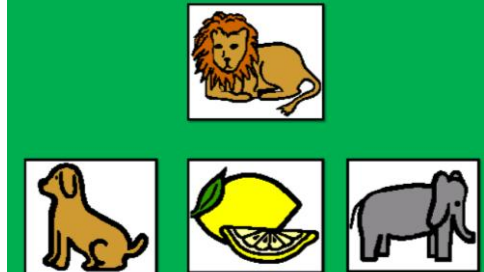
Une a frase com a palavra que rima com o nome do menino.



Qual é o que não rima?



Qual é o que não rima?



Apêndice 8.7. - Sessão nº.7**Data:** 24/04/2012**Atividade:** Consciência fonológica e memória auditiva

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar o vocabulário; • Ser capaz de comunicar com o auxílio de recursos específicos; • Utilizar o GRID; • Cativar a atenção e estimular a compreensão auditiva. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Manipular as tabelas previamente elaboradas no GRID; • Identificar as imagens pictográficas; • Identificar as palavras que começam pela mesma sílaba; • Memorizar sequências. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |

Anexos da sessão n.º 7

(anterior)

Consciência fonológica 3





















Quais são as palavras que começam pela mesma sílaba?

| | | | |
|---|---|---|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

(anterior)

Consciência fonológica 2

















Quais são as palavras que começam pela mesma sílaba?

| | | | |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

(anterior)

Memória Auditiva 2

Ouve as 4 palavras e repete-as pela mesma ordem

| | | | |
|---|--|---|---|
| 1 | 3 | 8 | 5 |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

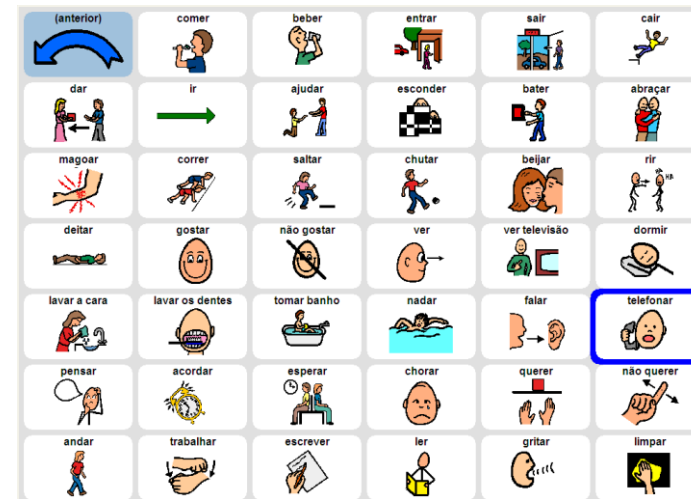
Apêndice 8.8. - Sessão nº.8

Data: 02/05/2012

Atividade: Identificar adjetivos e verbos

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar o vocabulário; • Ser capaz de comunicar com o auxílio de recursos específicos; • Identificar adjetivos e verbos; • Utilizar o GRID. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Utilizar as tabelas previamente elaboradas no GRID para identificar os verbos e adjetivos; • Utilizar o gesto para expressar a ação do verbo e o significado do adjetivo; • Manipular o <i>software</i> criado; • Associar o símbolo à imagem real; • Nomear os adjetivos e verbos; • Executar os jogos de consolidação. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID; • <i>Software</i>. |

Anexos da sessão n.º 8



Adjetivos e verbos

Faz a correspondência:

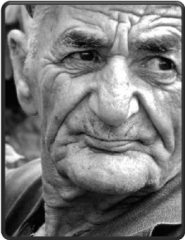





























Faz a correspondência:








Faz a correspondência:








| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      |
| <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      |
| <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      |

Faz a correspondência:

Faz a correspondência:






Faz a correspondência:












Faz a correspondência:

Faz a correspondência:

Faz a correspondência:










Faz a correspondência:








Carrega na opção correta:




vazio cheio maluco alto sujo

Carrega na opção correta:




antipática zangado aborrecido alegre triste

Carrega na opção correta:




aborrecido magro pequeno alto antipático

Carrega na opção correta:






























































grande limpo vazio pequeno baixo

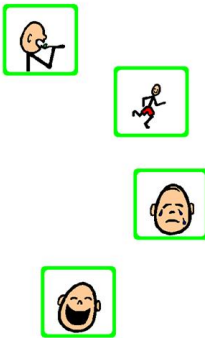
Carrega na opção correta:



bonita simpática feia feliz antipática

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      |
| <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      |
| <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>      | <p>Faz a correspondência:</p>     |

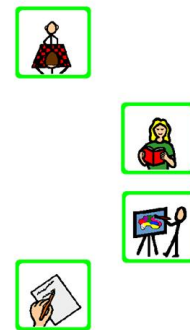
Faz a correspondência:



Faz a correspondência:



Faz a correspondência:



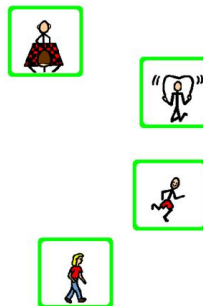
Faz a correspondência:



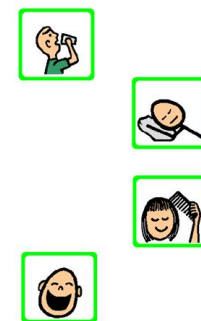
Faz a correspondência:



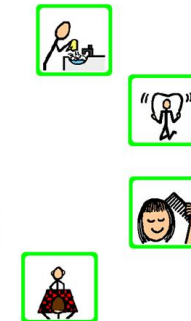
Faz a correspondência:



Faz a correspondência:



Faz a correspondência:



Carrega na opção correta:



dançar saltar jogar nadar dançar

Carrega na opção correta:



cozinhar beber lavar limpar pentear

Carrega na opção correta:



lavar jogar pentear saltar nadar

Carrega na opção correta:



pintar escrever lavar limpar dançar

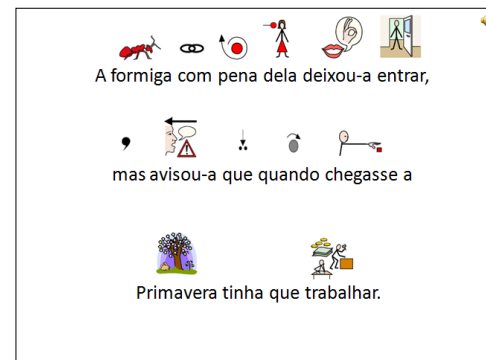
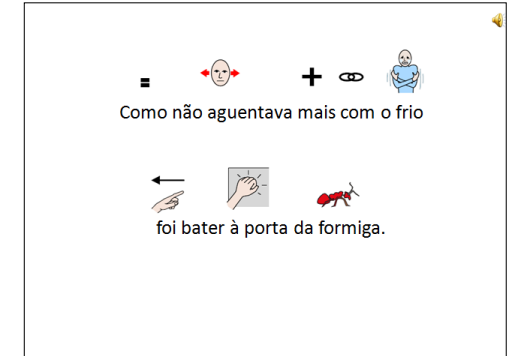
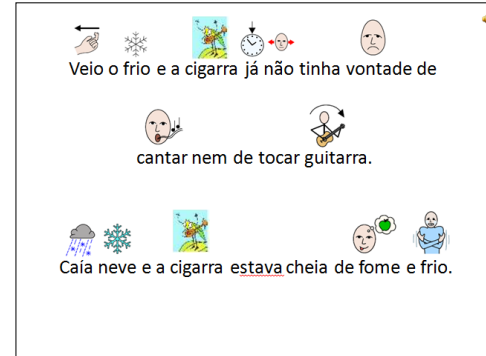
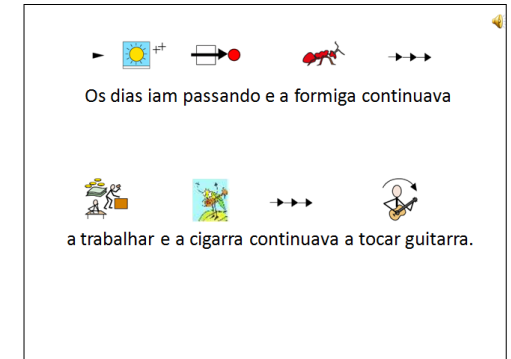
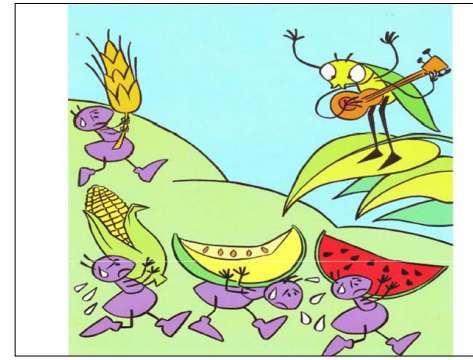
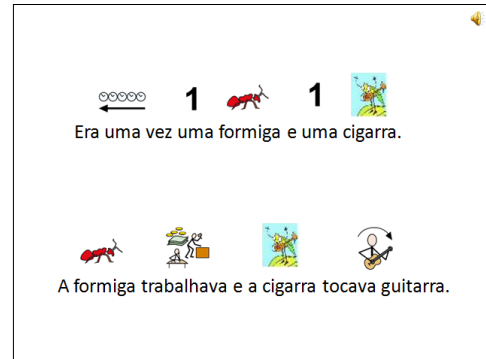
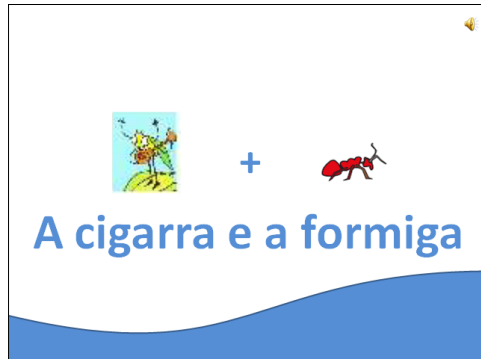
Apêndice 8.9. - Sessão nº.9

Data: 08/05/2012

Atividade: História interativa “A cigarra e a formiga”

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Leitura e interpretação de pequenos textos; • Expressão escrita. | <ul style="list-style-type: none"> • Visualizar e interagir com a história: “A cigarra e a formiga”; • Leitura da história em escrita com símbolos; • Interpretar a história por escrito no computador (o aluno poderá visualizar a história interativa as vezes que necessitar para a realizar as atividades); • Dispor a sequência dos acontecimentos da história; • Escrever frases referentes a imagens alusivas à história. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • <i>Software</i>. • História. |

Anexos da sessão n.º 9



Apêndice 8.10. - Sessão nº.10**Data:** 15/05/2012**Atividade:** Cartões móveis para saída ao meio

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Estimular o desejo em comunicar. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador e o SPC; • Escrever mensagens para saída ao meio (Escola EB 2, 3-papelaria e bar); • Papelaria- pedir para comprar um lápis; • Bar – pedido para comprar um iogurte; • Imprimir e plastificar os cartões. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • <i>Boardmaker</i>; • Máquina de plastificar; • Capas para plastificar; • Tesoura; • Impressora; • Papel. |

Anexos da sessão n.º 10

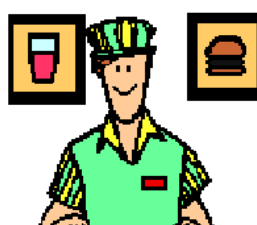
Bom dia



quero um lápis



vou ao bar



quero um iogurte



esse não, o outro



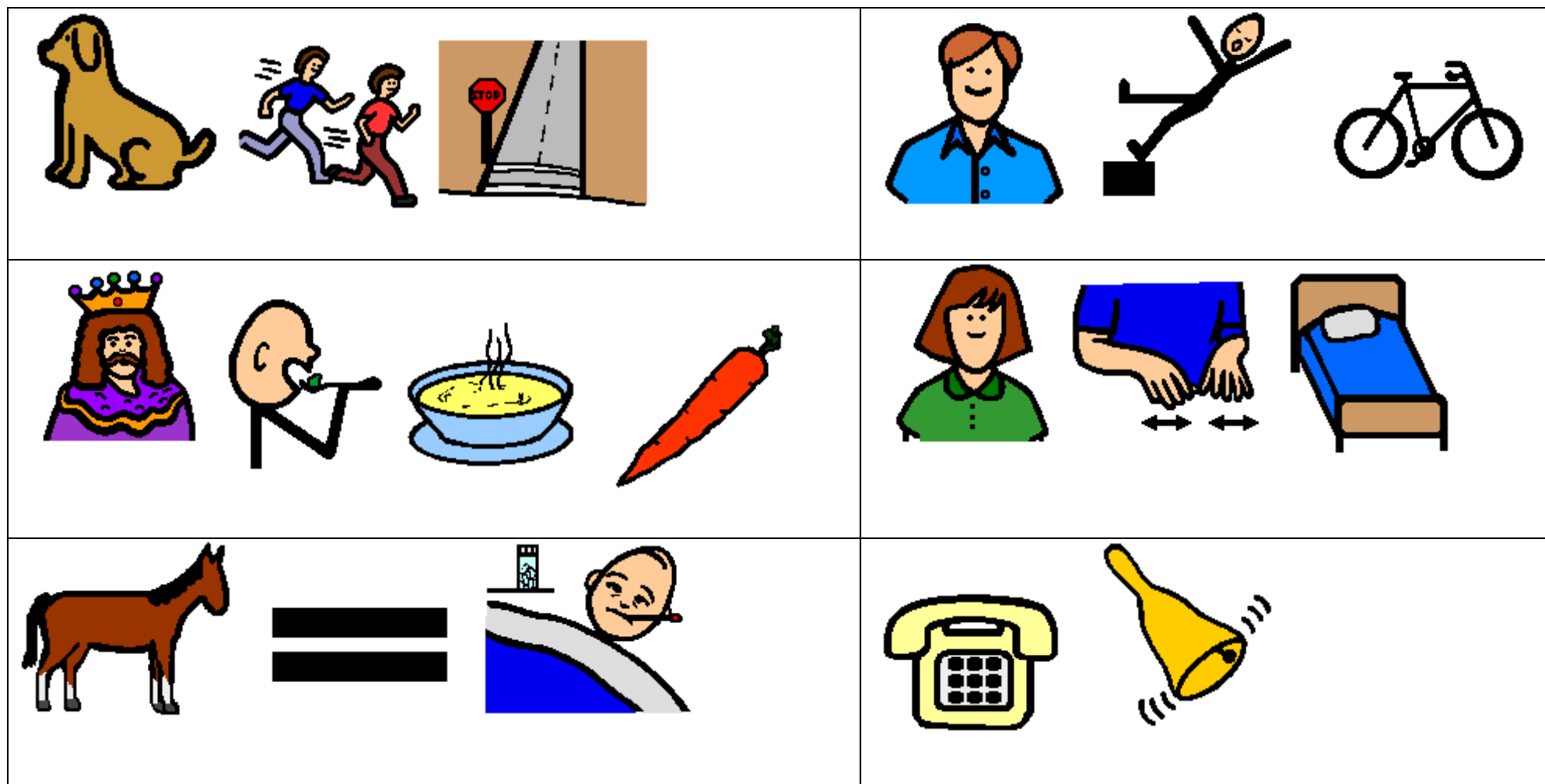
Apêndice 8.11. - Sessão nº.11

Data: 22/05/2012

Atividade: Expressão escrita

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Utilizar o corpo para comunicar com os outros através do gesto; • Expressão escrita. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Escrever frases, recorrendo a imagens pictográficas. • Escolher imagens pictográficas para posteriormente escrever frases alusivas; • Descodificar as imagens pictográficas em frases. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • <i>Boardmaker</i>; • <i>Software</i> de escrita. |

Anexos da sessão n.º 11





Apêndice 8.12. - Sessão nº.12

Data: 29/05/2012

Atividade: Os animais

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Identificar os animais; • Identificar as características dos animais. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Utilizar as tabelas previamente elaboradas no GRID para identificar os animais; • Utilizar o gesto para imitar o animal; • Identificar os sons emitidos por cada animal; • Identificar as características físicas dos animais. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |

Anexos da sessão n.º 12



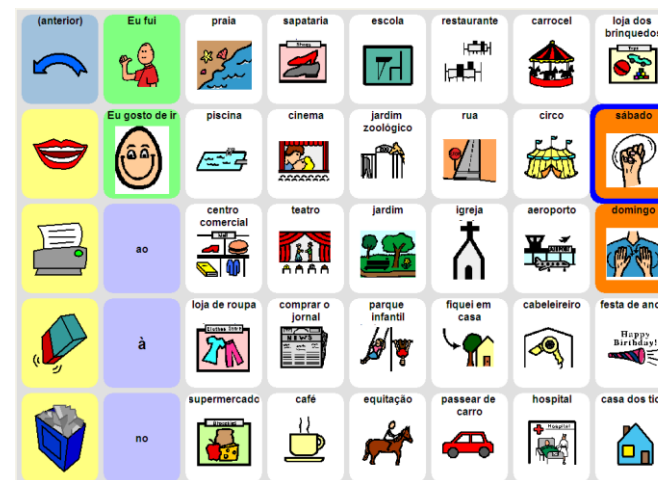
Apêndice 8.13. - Sessão nº.13

Data: 05/06/2012

Atividade: Os meios de transporte – atividades realizadas

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Identificar os meios de transporte; • Identificar atividades realizadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Utilizar as tabelas previamente elaboradas no GRID para identificar os meios de transporte; • Identificar as características dos meios de transporte; • Reconhecer atividades realizadas ao fim-de-semana. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |

Anexos da sessão n.º 13



Apêndice 8.14. - Sessão nº.14**Data:** 12/06/2012**Atividade:** Noções temporais – atividades do dia-a-dia

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo; • Aumentar a intencionalidade comunicativa; • Aumentar o vocabulário; • Identificar os dias da semana; • Identificar as atividades realizadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o computador; • Utilizar as tabelas previamente elaboradas no GRID para identificar os dias da semana; • Reconhecer atividades realizadas no dia-a-dia. | <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • GRID. |

Anexos da sessão n.º 14



Apêndice 8.15. - Sessão nº.15**Data:** 14/06/2012**Atividade:** Loto sonoro

| Objetivos específicos | Atividades/Estratégias | Recursos |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Proporcionar a participação do aluno em trabalhos a pares, interagindo com o seu colega;• Cativar a atenção e estimular a compreensão auditiva. | <ul style="list-style-type: none">• Realizar a atividade a pares;• Associar o som à imagem do loto;• Trocar de par quando um grupo preencher o cartão na totalidade. | <ul style="list-style-type: none">• Computador;• Loto;• Sons. |

Anexos da sessão n.º 15

